

BOBST LIBRARY



3 1142 02882 8922



NEW YORK
UNIVERSITY
LIBRARIES

GENERAL UNIVERSITY
LIBRARY

Provided by the Library of Congress
Public Law 480 Program

70-961789

الدكتور علي جواد الطاهر

تدريس اللغة العربية

(في المدارس المتوسطة والثانوية)

سأدت وزارة التربية والتعليم على نشره

١٩٦٩ م



تدريس اللغة العربية

Near East

PJ

6065

T₃

c.1

المقدمة

معني العرب المحدثون - بعد ان استقرت اسس النهضة الحديثة - بشؤون التربية والتعليم ، وكان من ذلك التأليف في الطرائق العامة والخاصة ، فصدر ليان « أصول تدريس اللغة العربية » عدة كتب ، في كثير منها الفائدة والرأي والتوجيه ما لا يستغنى عنه أو ما لا يغني عنه غيره في ناحية من نواحي موضوعه في الأقل . ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما أصبح على شيء من القدم وأن بينها ما اعتراه النقص أو الخلط والاضطراب - أو « السذاجة » في بعض الأحيان - ما لا يسد الطريق بوجه « اضافة » جديدة قد تجدي إذ تلحق بسابقاتها وتنهض لتالياتها .

وقدر لي أن أكون قريباً من اللغة العربية والتربية والتعليم ، وكان من أهم عوامل هذا القرب دراستي في « دار المعلمين العالية » ببغداد وتدريسي فيها . ثم صلة بسجلة « المعلم الجديد » وبالمناهج والكتب المقررة - وقد ضم كتابي « مقالات » كثيراً مما نشرت بهذا الصدد .

ولما كان عام ١٣٨٦ هـ / ١٩٦٦ م أنشأت « جامعة الرياض » « الدبلوم العامة في التربية » وولت اليّ وضع مفردات منهج درس « الطرائق الخاصة بتدريس اللغة العربية » ، ثم تدريس هذا المنهج ، فكانت فرصة للاستفادة من الخبرات السابقة وتنظيم هذه الخبرات وامتحانها - وقد أودعت خلاصة ذلك دفترًا خاصاً .

وحل العام الدراسي التالي فاستأنفت الدرس ولكنني اشترطت (على نفسي) ألا أعود فيه الى دفتر العام الماضي ، وشرعت أُملي « الفصول » - بعد وقفات من المذاكرة والمناقشة - معتمداً خلاصة الثمرة السابقة ، مضيفاً

اليها ما جد من مادة ورأي ، فكان لي بذلك دفتر آخر لا يختلف كثيرا عن
سلفه من حيث الجوهر ولكنه قد يكون أكثر « تركيزا » وأحسن تبويبا
وأقوى هندسة - وقد بدا الموضوع في بعض أنواره ولا سيما لدى المشاهدة
وال تطبيق ضربا من « النقد الادبي » .

ثم رأيت الا يضيع هذا الذي حسبته « جهدا » ، فعزمت على اعداده
للتشر ، ملعما بمعرفة مدى الصحة والخطأ في شكله ومضمونه ، وحرصا
على الإفادة مما يمكن أن يكون فيه من سواب لمست آثاره في التقدم الذي
أحرزه الطلبة - طلبتي .

ان مقابلة بين الطلاب قبل تزويدهم بهذه الصفحات وبعد أن تزودوا
بها تبين الفرق الكبير بين الحالين ، وتزيد - ولا أخفي عليك - من الثقة
بدرس الطرائق الخاصة والاقتناع بضرورته - بعد استخفاف ونكران .

ان نجاح التجربة الفعلية كان من أول الاسباب الدافعة الى النشر .
عدلت الى الدفترين فألفت بينهما بعد أن حذفت شيئا قليلا وزدت
شيئا قليلا ، كأنني أعمل - يرجى ملاحظة هذا - على البقاء قريبا جدا من
الدرس والمدرس (في المتوسطة والثانوية) والسير معا خطوة خطوة كأننا
أصدقاء متعاونون ندرك أقطار رسالتنا ونفهم واقع لغتنا وأمتنا ونعي أسرار
مهنتنا .

وهكذا كان دفتر ثالث هو هذا الكتاب الذي بين يديك - أيها
القاريء الكريم .

أيلول ١٩٦٨

بغداد - كلية الآداب

التمهيد

الإنسان كائن فذ ، وفي محاولته المبكرة لفهم الطبيعة واستخدامها والسيطرة على قواها واستغلال مواهبه والاستفادة منها بدأت - وتطورت - الفلسفة والأدب والعلم والتربية والتعليم ...

وكانت - فيما كان - طرائق التعليم العامة والخاصة ... ومرت كل ذلك في تاريخ طويل ، سار في جملته نحو الاحسن . وقد سهلت التربية الحديثة الامر . وذلك كثيرا من عقباته . وانتهت الى نتائج مشرقة في عطية التعليم وفي قنن الثمرات للسير بالمجتمع الإنساني نحو الأفضل .

واللغة سفة من صفات هذا الانسان ووسيلة قوية من وسائله في الإيصال واختزان الخبرات ونقل هذا المخزون الى الأجيال وحفظ سلسلة التجارب وبيان مراحلها والتشديد الى حلقات جديدة ومراحل جديدة .

وكان طبيعيا أن تعدد اللغات وأن تختلف في مظاهر من مساتها ، وأن كانت في جوهر البب لوجودها متقاربة أن لم تكن واحدة .

وهذا يعني - فيما يعني - إمكان الاستفادة لغة من أخرى فيما أصابها في خط سيرها وفيما أصابته من خير . وقد تمت هذه الاستفادة لكثير من لغات العالم . وكانت أجل الفوائد وأسنى القواعد القول : أن اللغة كائن حي .

ويقصد بهذا - فيما يقصد - الى أنها ليست جامدة تقف حيث يقف عصر بعينه ، وانها أن وقتت - لسبب أو لآخر - فإن التاريخ يسير ، وأن الامم

التي تسير مع التاريخ تتطور ؛ ويقتضي تطورها أمورا كثيرة يجب أن تطاوعها اللغة وتسد حاجاتها ، والا منيت بالتخلف وصعب تدارك الامر فيما بعد .

أن اللغة أداة من أدوات الحياة العامة وانها لا تقوم بواجبها ما لم تؤد غرضها فيها ، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تمنهم فيما هم فيه

وعليه . والتلميذ واحد من هؤلاء الأهل لا يمكن أن يحسن بأهمية اللغة ولا يمكن أن يحسن تناولها ما لم تقدم إليه على أنها جزء من الحياة لا يستغني عنه في أمور من الحاجات الآتية من أكل وشرب أو في أمور من حاجات الفن والأبداع .

لقد نضج هذا المفهوم لدى الغرب وأصبح أساسا في تدريس لغته ، أما نحن فقد تأخرنا في العلم به . حتى إذا بلغنا — فيما بعد — استقبلناه على أنه فتح جديد في عالم النظريات . وفصرنا — أو أبطأنا — في الاستفادة منه في دنيا التطبيق لأن الجمود الذي أصاب لغتنا كان مويلا عسيفا . استحال في بعض وجوهه ضربا من المقدسات . هذا إلى أن لغتنا فقدت — إذ توقفت — كثيرا من عناصر الحياة . وحرمت من كثير من الأغذية المناسبة حتى باتت غريبة عن أهلها وبنت قاصرة عن قيامها بطلبات المجتمع العربي الجديد .

ولئن تأخرنا . أن علينا أن نستدرك الفاتت وتدير الحال ونجدد في الأمر فندرس مجتسما فيسا له وعليه وندرس لغتنا فيسا لها وعليها ونرسم الخطة التي تناسب الإصلاح المنشود بالاخلاص اللازم والعقل اللازم بعيدين عن التهريج مترفعين عن الاستغناء في الماء العكر .

نعجب أمرا مع ما مر من زمن غير قصير من عمرنا فيما سبينا بالعصر الحديث ، ومع ما أخذنا عن الغرب من نظريات ومناهج ، ومع ما ألفنا من كتب وفتحنا من مدارس . وقد يزول العجب إذا علمنا أن المسألة ليست مسألة أخذ وكية وإنما هي مسألة وعى لدى الأخذ وكيفية في الكية .

إننا يجب أن نبدأ حيث بدأ الغرب وما زال يواصل التقدم في منطلقه اللغة كائن حي ، لأن في القول مقياسا صحيحا ، فما كان حيا من اللغة وما كان ذا صلة بالحياة يقر ويدرس لأن التلميذ يشعر بالحاجة إليه والمتعة فيه مثل أحساسه بأي ثمر يافع لذيد ، وما لم يكن كذلك يطرح وينبذ لأن التلميذ

يضيق به ويخاف منه مثل احساسه بشيء ميت يرهبه مرة ويريه تدهاة
الاهتمام به مرة أخرى .

هذه بديهية . ولكننا لم نتربها كما يجب . وفي وقت
مناسب : فقد حالت دون ذلك حوائل . منها تكن المفهوم
الموروث الذي يعزل اللغة عن الحياة ويتبع الخرائق القديمة
التي تدرس اللغة كأنها مادة عجيبة . وما سحب ذلك من محافظة في غير
مكانها جرت أحيانا إلى الجبن في التغيير . ومنها أن معرفة النظرية شيء
وتطبيقها شيء آخر . فكم بدأ الناس بالنظرية ولكنهم - عندما اقتربوا من
التطبيق - نسوا أنفسهم وعادوا يكلمون ويؤلفون ويدرسون كأن لم تكن
نظرية . ولعلمهم زادوا النظرة القديمة سوءا إلى سوء . فجاءت مناهجهم
ومؤلفاتهم شوهاء لا من هنا ولا من هناك .

لا يكفي . إذا . العلم بالنظرية . ولا بد من أن يصحب هذا العلم علم
بالتطبيق وإخلاص في التطبيق . وجد في اختيار القائمين على الأمانة .
وقد تكون مسألة اللغة العربية - في واقعها الحالي - أكثر تعقيدا
منها في اللغات الأخرى . وأنها كذلك . والسبب واضح . لأن تلك اللغات
(والأوربية منها خاصة) كتبت منذ قرون عناية بها وحبا لها فأخذت مما
حال دون نموها من حوائل . وعولجت مما حاق بها من جفاف . ففتح الطريق
أمامها وسارت . أما لغتنا فقد مرت عليها - كما رأينا - قرون طويلة من
جفاف الحاكمين وسخف عقولهم في تناول الأشياء وفي صلتهم بالعربية .
وجفاف المدرسين وجمود طرائقهم . وقد ورثناها في العصر الحديث جامدة
محنطة . ولولا ذماء فيها لما استطاع الرواد محاولة تدارك أمرها : تاركين
مواصلة الرعاية إلى الأجيال التالية . وقد أحسنت هذه الأجيال في القليل ،
ولكنها لم تحسن في الكثير . فكان ذلك من أسباب الضيم الذي نعانيه .

وسبب آخر ، مهم جدا أن يذكر - هو هذه « العاميات » المنتشرة في كل قطر عربي بل المنتشرة في القطر الواحد بين سكانه وجنوبه وشرقه وغربه ، وأصبح الطفل ينشأ ويتعلم لغة الحياة من دون جهد ولكن لغة الحياة هذه قاصرة ، وليست اللغة العربية ، وانها ستكون عقبة في تعلم العربية الفصيحة . ومن هنا كانت مسؤولية المتصدي لخدمة اللغة العربية مضاعفة : عليه تصفية العامية وإزالة جذورها من نفس الناس . وأن يقوي الفصيحة ويزيد من انتشارها بين الناس ، ويسهل لها من سعة الاستعمال بحيث يحس المرء بضرورة تعلمها - قصدا ومن غير قصد .

ولاشك في أننا حققنا خطوة محمودة في تقريب العامية من الفصيحة عن طريق نشر التعليم وتيسير وسائل الثقافة بها في ذلك الصحف والاذاعة : فأصبح المثقف العراقي أكثر قربا من المثقف التونسي مثلا . مما كان عليه أبواهما غير المثقفين ؛ ولكن الطريق ما تزال طويلة . والهوة ما تزال سحيقة . وأن وجود العامية (والعاميات) يكون عقبة كأداء في طريق تعلم الفصيحة واثبات أنها كائن حي وانها جزء لا يتجزأ من صميم الحياة .

وتقع مهمة خدمة اللغة على أكثر من عاتق : الدولة ، الشعب ، الجامعات ، الجمعيات يجب أن يجد الناشئ اللغة الفصيحة في كل مكان وأن يطمئن الى انها ما يحتاج اليه في كل ميدان ، وليست شيئا محتجزا في زاوية معينة ووقفا على شخص معين .

أما المتأهج فيجب أن تقوم على أساس الحياة ، وأن تنقي من المتحجرات ، ومما كان يدرس لضرورة استيعابها ظروف خاصة . وتهذب مما ثبت أنه خارج عن الواقع والحاجة . وتهذب مما يضيق به التلميذ - وهو على حق - لانه لا يحسن به نفسا ولا نبضا .

يجب أن تنسجم في المناهج المفردات مع المقدمات . وأن ينسجم الكتاب مع المفردات والمقدمات بأن يقوم عليه مؤلفون ذوو صلة مباشرة بالعمل . وذوو نزاهة وشيء من زهد بلال . ويدركون جلال الرسالة التي يؤتمنون عليها . ومثل المناهج والكتب ... الأمور الأخرى . يجب أن نحس صدقين بصق المسألة وأن نعمل مخلصين في الوصول إلى شاطئ السلامة بأن نقرن العمل إلى النظرية والفعل إلى القول . وأن نصل الجهد بالجهد والدنا - أولاً وأخيراً - النهوض بلغتنا وحفظ عناصر البقاء والذوبان لها دون تفكير رخيص بمرضى زائل .

إن المرء ليعجب أشد العجب من أن دولاً عربية لا تعنى باللغة العربية كأن لم تكن اللغة إحدى مقومات الدولة . وأن دعوات سياسية واجتماعية لا تترك صلة اللغة العربية بها . وتكون عدد اللغة - حين تكون - أضعف أنفاسها - وكم تسنى أن تكون أكثر جداء في مبادئ وعقائدنا وأكثر إحاطة بمرافقنا الحيوية . وأكثر اتصالاً بشؤوننا الخاصة بنا .

يجب أن نعترف بالواقع المؤسف الذي عليه لغتنا . وأن نعترف بتأخرنا فيها وأن الضعف بلغ درجة رهيبة قد تساوى فيه الطالب والمطلوب - فقد يؤدي الاعتراف إلى إثارة الغيرة وقد تؤدي الغيرة إلى تخفيف علي يتبعه تطبيق مخلص .

أما المعلم فليس الملم الأول في الموضوع . ولا عرو . لانه . في أساس مهمته . ملزم بأن يدرس ما يطلب إليه في المنهج والكتاب تحت رقابة المفتش ورهبة من أسئلة الامتحان ضمن نظام قائم . فإذا كان ما وكل إليه ميتاً لم ير بدأ من تدريسه ، ولم يجد مناصباً من تنفيذ الأوامر .

على أن هذا - مهما يبالغ فيه - لا يجعل المعلم في منجى من المسؤولية ،

لأن سلطانه كبير ونفوذه واسع . ولأنه يعمل المباشر في العملية التعليمية .
 وإذا تركنا المعلم الذي يسير حتى عند تحسن الاحوال . بقي المعلم الذي
 يجب ان يتصرف — في حدود اختياره — بالمادة والطريقة . فيعرف كيف
 يوزع جهده . وكيف يهتبل الفرص لتأكيد الجانب الحي من اللغة ، وتخفيف
 سلطان الجانب الميت . أما خارج المنهج والكتاب فميدانه واسع سعة الحياة
 نفسها . ليس المعلم أداة فقط . وإنما هو أداة حية وأن كل شيء يبقى جامدا
 إذا لم يتهيأ له المعلم الحي . وإذا كن عذرا مسا يصدق على كل مادة : فإنه
 كذلك . وكثر من ذلك . في مادة اللغة . وإذا كانت الحاجة اليه قائمة في
 كل لغة : فإنها كذلك واشد من ذلك . في اللغة العربية .

ولنعلم جميعا : ان لغتنا ليست ميتة . وإنما ليست من الرداءة على
 الشكل التي ظهرت به على ألسن ابنائها وفي حجرات صفوفها . وأن المسألة
 فينا أكثر مما هي فيها . وأن لها من الميزات ما يجعلها أهلا للاهتمام وأهلا
 للحياة والبقاء .

ان في اللغة العربية حياة وجمالا . وأن فيها أدبا وفكرا وثورات أمة ودين
 أجناس ، ولا أدل على ذلك من عمرها المتدبد ومسودها إزاء كل أنواع الغزو ،
 ثم يقظتها الجديدة .

ومن هنا يجب أن تبدأ . . . ومن عناصر الحياة أن نتطلق . اننا نصل
 اللغة بالحياة ونشعر التلميذ بحاجته اليومية اليها وننقل اليه ما هو فوق ذلك
 من ذخائر الأداء والإبداع . ونبعثه على ان يبدع هو اذ يقول واذ يكتب .
 اننا اذ نعد لغتنا لان تعطي . نعدّها كذلك لان تأخذ : فمن علامة الحياة
 الاخذ والعطاء . وعلى هذا درجت لغات العالم . ونم تكن اللغة العربية في
 معزل عنه يوم كانت زاهية مزدهرة — وفي الاخذ والعطاء دليل على الاسهام

في بناء الحضارة الانسانية ونلى وحدة هذه الحضارة والتقريب بين ابناء
الانسان فكرا وذوقا ... وتجربة وخلقاً .

ان الامم كلها تعنى بلغاتها . واننا قد نكون أحوج الى بذل هذه العناية
فيجب ان نعلم ذلك والا تقتصر في واجبنا - والمسؤولية عامة - موزعة على
عوائق الجميع ؛ اما غائق المدرس فهو أول ما يتبادر الى الذهن وأول ما تقع عليه
العين ؛ فلنعلم كيف تختاره ونعده وكيف نسهل لدروسه وكيف نزوده بالضروري
من خبرات طرائق التدريس .



الفصل الأول

قبل الدرس

يسر المرء قبل أن يكون مدرسا . وقبل أن يواجه الطلبة بدرسهم في طريق طويلة لا بد منها لنجاحه في مهنته . وما يلاقيه في هذه الطريق :

(١) الاستعداد والاعداد . فلا بد من أن يحسن اختيار من سيكون مدرسا ولا بد من أن يكون الاختيار شديدا يكتشف فيه استعداد الفطري لتدريس اللغة العربية ورغبته الصادقة في أن يكون معلم لغة ، وشعوره بأهمية رسالته في هذا الباب .

ثم يزود بالمادة اللغوية اللازمة ويجهز بالعلم التربوي الحديث بما فيه من طرائق عامة وخاصة .

لا بد للاستعداد الفطري من علم . ولا بد للمعلم من تعليم بأساليب يصلح به إلى الطلاب .

أن المدرس الصالح في تدريس اللغة العربية (كما هو في كل درس) نقطة نادرة يجب أن تحرس عليه كل الحرص . وأن ننحني قسما كبيرا من الحرية يسمح له بالابتكار في حقل عمله . ولا يكون ما زوده من مادة وطريقة إلا إيماء إلى السبيل الذي يسلكه في أمان . وخصوصا من عموم سليم بقطاره في ثقة .

والمدرس - مثل أي إنسان آخر يقوم بواجباته - يعرف أن له حقوقا مادية ومعنوية ، وأن على المسؤولين أن يفتوا له بهذه الحقوق لكي يزيد الوفاء من حماسه ويجتبه ضياع الوقت في كسب العيش والحياة الكريمة بعيدا

عن صميم غبطة •

المدرس اعلم من سواه بحقوقه • ولكنه — مع ذلك — أكثر استعدادا للتضحية ولا شك في أن المرء الراغب في غبطة سهل عليه التضحية من أجل النجاح الباهر — التعليم مهنة ورسالة •

(٣) الهدف • والهدف العام (أو الاعم) في التربية تنشئة جيل صحيح يعي مسؤولياته تجاه وطنه وأمتة ... الخ ويكون عنصرًا نافعًا يجتمع إلى أمثاله ليتعاونوا من أجل رفعة الإنسان نفسه والسير بالحضارة الانسانية قدما ... الخ •

ولكل درس هدف معين ينبثق من طبيعته وهو الذي يجري في تيار التربية الرئيس يراعي جانبًا منها في ميدانه من ميادينها • وعلى هذا كان لدرس اللغة العربية هدف عام ضمن هدف التربية العام • وإذا سبب تحديد هذا الهدف فلا يصعب أن تلتسه في سلامة المسار وسلامة القلم وسلامة الذوق • أي في إعداد جيل يجيد الكلام قراءة وكتابة من غير لحن وفي تركيب مرضٍ مع احساس بما للغة من مكانة في بناء الامة وقوة في الاعراب عن الافكار والعواطف وقدره على إدراك أسرار الابداع الادبي •

وما يقال عن الهدف العام لتدريس اية لغة • يقال في اللغة العربية مع تخصيص في كل جانب من جوانب هذا الهدف ولا سيما فيما يمكن أن يؤديه هذا الدرس من خدمة في وحدة الامة العربية وتقريب أقطارها الكثيرة ومن خدمة وطنية لتوعية الجيل في الحرص على التراث الخالد وفي الحس الوطني الذي يعرف به كيف يحارب أعداءه المستبشرين في الاستعمار والاستغلال والظلم والفقر والمرض ...

وتسيز اللغة العربية عما سواها بأهميتها الدينية اذ تصل بين أجاس

متباعدة ، اما القرآن الكريم فهو كتاب أدبي رائع متفجع النظر .

اننا نهدف بتدريس اللغة الى امرين اساسيين هما :

١ - أداء الحاجة المباشرة في الحياة اليومية . على أوسع معنى الحاجة

بما في ذلك الجوانب الوطنية والقومية وغيرها .

٢ - إدراك اسرار الابداع الفني ومحاولة مراولة انصليه نفسها انشاء

وتقديدا .

يجب ان يبقى هذان الهدفان نصب عين اُمدوس في كل درس من دروس

اللغة العربية المختلفة : المتالعة ، التعبير ، التواعد ، النصوص ، الادب ،

النقد والبلغة . . . مع تخصيص يتلق ومناسبة الدرس الواحد من هذه

الشؤون .

ففي المتالعة تؤكد سلامة الأداء الصوتي مع ضبط النحوي . وفي

التعبير تؤكد الإعراب عما في النفس إزاء المجتمع والكون بلغة سليمة مع

سعي لأن يكون كلامنا مؤثرا جيلا . وفي التواعد تؤكد ضبط النحو العربي

والتمكن من تطبيقه باعتباره أمرا لا يمكن التهاون فيه لدى الكلام او الكتابة

على ان يعني هذا الجانب العملي منه . وفي النصوص تؤكد الفهم الصحيح

مع المقدرة على تبين الآراء النادرة وتدقيق الصور الفنية رعاية للفكر والفن

وحرصا على التراث . ويمتضي ذلك حفظ قدر مناسب منه . وفي تاريخ

الادب نوضح صلة الإمار التاريخي بالنتاج الأدبي وما يمكن ان يعين هذا في

التفسير وبيان غوامض الاسرار مع وقفة لدى كل دور لمعرفة الصفات السائدة

والاسباب التي أدت اليها وصلة الدور بالدور سلبا وإيجابا ، ووقفة أخرى

لدى الادباء الافذاذ النابعين لمعرفة ما يمكن من اسباب النبوغ والاستعانة

بحياتهم على فهم آثارهم واستجلاء ما خفي من قنهم . وفي النقد تعين الطالب

على استثمار قدرته للتمييز بين الجيد والردىء وعلى تذوق الحسن وإدراك
أسرار الجمال فيه . وذلك بتزويد خلاصة لما اخترت هذا النوع من النشآت
الإنشائي في شرقه وغربه من تجارب وخبرات في الرأي والتذوق والمصطلح ؛
وليست البلاغة - في حقيقة أمرها - إلا نوعاً من النقد . ولذا وجب ألا يكتفى
بتعريف المصطلح وحفظ مثل عليه .

ولا بد للمدرس من أن يلاحظ في كل درس كثرة حسن الخط ومحة
الأملاء لأن ذلك من سمات اللغة ومسلزمات قواعدها - ومن البلاد ما
يخصص لهذا ساعات ثابتة . وإن كان في ذلك نظر .

إن أهداف دروس اللغة العربية المختلفة . أهداف خاصة ولكنها متصلة
تمام الاتصال بالأهداف العامة . وإنما حسن النص عليها مستقلة لما ذكرنا من
اختلاف نبي في شيعه الدروس نفسها .

٣ - وحدة اللغة . وقد تعرضت مسألة وحدة دروس اللغة العربية
وفرقتها إلى مد وجزر . فمن الناس من نظر في الجدول قرأى قراءة ، محفوظات
قواعد ... الخ فحبها - جهلاً - دروساً مستقلة ، ورأى آخرون - عن
علم - في منح هذا الاستقلال سهلاً لهمهم وراحة لبالهم ، فلا يشغلون
انفسهم بالقواعد وهم يدرسون المحفوظات ولا يتعمقونها بالقراءة وهم يعلمون
القواعد ...

ولا ريب في أن الفصل أمر صحيح لا يعتمد أساساً عملياً ولا يخضع
لمنطق سليم ، أنه يؤدي إلى أضرار جسيمة إذ يجعل الطالب ينظر إلى درس من
دروس اللغة العربية كأنه غريب عن درس آخر من دروسها فيقضي بذلك
على عنصر الارتباط بين هذه المواد . ويجر ذلك إلى ضياع الهدف العام ،
وضياع النفع العام الذي يحصل من وصلها ببعضها . أفك حين تنظر إلى

القراءة على أنها قراءة الحروف والكلمات المركبة منها دون نظر إلى الإعراب
وما يحدثه تغيير التركيب من تغيير في الإعراب نكون قد أسببنا أنى درس
القراءة نفسه واضعت عليك فرصة لتطبيق القواعد . وانك إذا رايت في
المحفوظات (والتعويض) درس حفظ كيتا انق . عودت لسان التلميذ على
الخطأ ، وهونت عليه هذا الخطأ

إن الصحيح في الأمر . الاحتفاظ بالوحدة مع التجزئة . أي انك تراعى
القواعد اذ تدرس الانشاء . وتراعى الانشاء لدى القواعد . . . وكل ما في
أمر التجزئة انها عسيت - أول ما عسيت - لما يسكن أن يختص به كل فرع
من مزاياء . ولما يحتاج اليه من غناية . كما روغي في ذلك توزيع الجهد وتسهيل
المهمة . أي انك حين تدرس المطالعة - مثلاً - تؤكد . اقرب ما تؤكد . هدفها
الخاص من سلامة الصوت وحسن الأداء . مرايا قواعد النحو . ولكن لايسمح
لك أبدا أن تتخذ القراءة ذريعة رخيصة لاستلواذ ذليل في النحو (أو في
غيره) . كأن تقف طويلاً عند كل خطأ يقع فيه الطالب - أو يحيل اليك أنه
مما يقع فيه - كأنك تلقي درسا من دروس النحو لتضيع بذلك الغاية من
درس القراءة - كما تضيع الجهد النحوي الذي بذلته في غير محله .

يجب ، اداء الا نبالع في الوحدة . كما يجب الا نبالع في التجزئة .

وقد بين هذا الحاجة الى درس اسبوعي خاص يقوم على التطبيق .

٢ - المدرس قدوة . وأقل ما يعني هذا جده فيما هو فيه ووسائل أعماله
بأقواله ، أي انه يلتزم الفصيحة في كلامه لدى كل درس . فمن أكبر العيوب
أن يقدم مدرس اللغة العربية الفصيحة بلغة غير فصيحة : انك يجب أن تلتزم
الفصيحة إذ تدرس النحو وإذ تدرس الادب وإذ تدرس المطالعة . . . وإذ
تكلم في أي موضوع من الموضوعات . فإذا رأى ذلك منك طلابك أعجبوا

بك (بعد استغراب قصير) واتخذوك قدوة وسهل عليهم بدء الطريق .
وما يطلب من مدرس اللغة العربية يطلب من مدرس التاريخ والجغرافية
وكل مدرس ... فمن العيب ان يشعر مدرسو هذه المواد أنهم غير ملزمين
باللغة الفصيحة ، وان هذه الفصيحة وقف على شخص بعينه هو مدرسها .
٥ - وحدة المراحل . يباشر مدرس الثانوية دوره بعد زميله معلم
الابتدائية . ومسؤولية هذا الزميل ضخمة لأنه الذي شق الاساس ووضع
اللبات الاولى فإذا كان نهجه صحيحا سهل مهمة خلفه واستتاع هذا
الخلف ان يعطي البناء .

والمهم في امر مدرس اللغة العربية ان يحبر تلاميذه الوافدين من مرحلة
سابقة ويتبين نقاط الضعف فيخصص ساعات لتلافي النقص وليعلم التلاميذ
ما سببه تغير حصل في منهج الكتاب .

واذ يتوفق من أبناء المرحلة الاولى يبدأ نهجه ويسير علما ان مهمته الآن
توسع من مهمة زميله أو انها تختلف نوعا عنها ، وأنه يستطيع ان يطالب
تلاميذه بفهم أدق ونقد أسلم وإبداع أكثر ...

٦ - نسخ المقررات . لا بد للمدرس ان يحصل على نسخ من المقررات
يدرسها ويقابل بينها ويعتمد أحدث المواد بشأنها ويتأمل التعليمات والتوجيهات
التي تتضمنها ويعلم ما حذف وما زيد ليجنب بذلك نفسه الوقوع في خطأ
اذ يدرس موضوعا ملغى أو يسهل موضوعا مزيدا . وليهيئ وسائل الربط
اللازمة ، وليسير - بمعنى أدق - بقدم ثابتة على أرض وطيقة .

وأهم المقررات : ١ - الكتاب المدرسي في أحدث طبعاته (مع نسخ من
الطبعات السابقة - ان أمكن) ٢ - المنهج الرسمي . ٣ - البيانات الرسمية
والتعليمات « والإلحاقات » الصادرة من الوزارة أو المديرية ...

٧ - المكتبة الخاصة • لا بد من أن يكون في كل بلدة مكتبة عامة .
وأن تكون لكل مدرسة وصف مكتبة مناسبة ضمن حاجة التربوية وبما
لمقتضيات درس اللغة العربية ... ولكننا لم نستطع أن نصدق هذا . واثق
لو حققنا نسباً منه بقى في حاجة مباشرة إلى الكتب التي نستعين بها على
حل المشكلات التي نعتبرها ونحن نعد الدرس في بيوتنا •

لذا ، وجب أن يكون مدرس اللغة العربية مكتبة تضم : أمات المصادر
والمراجع : قاموس أو أكثر (... • المحيط • أو لسان العرب أو تاج
العروس ...) أحد شروح الفقه ابن مالك • المغني • دواوين • طبقات الشعراء
لابن سلام • الشعر والشعراء لابن قتيبة • الأغاني لأبي الفرج الأصبهاني ...
وفيات الأعيان لابن خلكان ... أحد التفاسير (الكشاف للزمخشري مثلاً)
أحد كتب التاريخ (... الزيل والنوكل • ومروج الذهب ...) معجم البلدان
لياقوتة • البيان والتبيين • مترجمات ومجالات ... الخ •

والمفروض بمدرس اللغة العربية أن يكون أوسع من مدرس رسمي
يقوم بمدرس محدود بزمان ومكان . المفروض أن يكون أديباً ومربياً دائم
الاطلاع مواكبا الحركة الأدبية . على صلة بشراء المطابع - أي أن يكون
نامياً - ومن أكبر ما يقتل المدرس . أن يبقى محدوداً بما حصله في الكلية لأن
هذا الذي حصله قليل من كثير قصد منه التوجيه أولاً ، وهو يتضاءل
بمر الزمن •

أن يكون المعلم نامياً ، يعني نجاحه في درسه وفي مجتمعه •

٨ - الدفتر المساعد • يحسن جداً أن يكون لكل مدرس دفتر خاص
به ، لنسبه الدفتر المساعد . يحمله معه دائماً يسجل فيه ما يعن له من رأي
ويثبت فيه ما يعترضه من مشكلات وما يصل إليه من حلول ، ويضمنه ما يعجبه

من نصوص وأقوال . ويحفظ فيه ما يجده لدى الطلبة أو في دفاترهم وكتبهم
ومناهجهم من صواب وخطأ يأمل أن يتضح به في عامه الحالي وفي الأعوام
المتقبلة حرصا على الوقوف على ما ينفعهم وطمعا بإبعادهم عن الوقوع في
ذلك شائع .

٩ - الاحوال المادية . أن يعرف وضع المدرسة والصف من الوجهة
الصحيحة ويطلع على نظامها وترتيبها ونفقاتها وتوافر المقاعد والسيورة ..
لما للأحوال المادية من أثر في الأمور المعنوية .

١٠ - قراءة الدرس . يحدد الدرس المطلوب . ويحضر له بأن يقرأ
الدرس في الكتاب المقرر ويبين مشكلاته ليستمع على حلها ، وينظر في
« مستواه » يقربه من مستوى الطلبة . ويقرر الأنسب في طريقة إيصاله
إلى الطلبة ...

١١ - رسم الخطة . وينظم الحصة الدرس كما سيكون في الصف
مادة وطريقة واحتياطا لكل مارئ . تصدرها في العادة : اسم المدرسة ،
الصف ، عدد التلاميذ ، الحصة وزمنها ، الدرس والموضوع ، التاريخ ، الهدف
العام ، الهدف الخاص ...

تستغرق الخطة للأسبوعية مساحة واسعة لأنها تشمل على كل شيء
: التمرينات وحلها ، وما يمكن أن يحتاج إليه المدرس إذا بقيت لسه
دقائق - وهي واجبة عندما يكون المدرس « مستجدا » ، ولا بأس في أن
تختصر على مر الزمن وتراكم الخبرات . ولكن : لا يمكن بأية حال من
الأحوال ، الاستغناء عنها لأنها مذكرة ومفكرة ولأنها مجال تثبيت ما يجسد
المدرس في كل عام ولدى كل درس .

١٢ - التطبيق . يقتضي اعداد المدرس الصالح أن يكون قريبا من

التجربة بل أن يسر بها قبل أن يتولى المسؤولية . ولذا خصت دور المعلمين (وكليات التربية) ساعات للمشاهدة كان يحضر عدد من طلبة صف الكلية مستمعين لمدرس قديم في مدرسة فعلية ليلاحظوا ويسجلوا ملاحظاتهم ويناقشوا ما يرون مع استاذهم — ولا بأس من حضور المدرس المشاهد (بفتح الهاء) جانبا من هذه المناقشة ... حتى اذا تقدم طلبة الكلية خصصت لهم ساعات (بل أيام) لما يسمى بالتطبيق (او التدريس) أي ان يزاول الطلبة أنفسهم التدريس بأشراف استاذهم (او اساتذتهم) وعلى صلة بمدرس الصف الاصيل . وقد يستمر التطبيق اسبوعا أو أكثر .

وللتطبيق أهمية كبيرة لانه وضع للنظرية موضع العمل، ومحاولة لامتلاك يد الطالب في التعرف في كل مشكلاته — حتى اذا انضاه أمر استعان باستاذهم . ولا بد للطالب الذي سيكون مدرسا ان يأخذ المشاهدة والتطبيق مأخذ الجد . والافاته أمور كثيرة .

الفصل الثاني المطالعة (القراءة)

بعد تحقيق ما جاء في الفصل الأول من هذا الكتاب ، تقرأ في البيت الموضوع المراد تدريسه أكثر من مرة . تحدد خلالها مشكلات الموضوع من حيث الأعراب أو معنى المفردات وما يمكن أن يفسر بالسياق منها بخاصة . والفكرة السائدة . وتلاحظ ما إذا كان فيه خطأ مطبعي وما أشبه ذلك . ثم تعمل على حل هذه المشكلات — ولا بأس من أن تلم بصاحب الكلمة وبالكتاب الذي اختير منه . وأسباب هذا الاختيار .

وتحدد في هذه القراءة كذلك طبيعة فقرها ونهج تسلسلها لتحديد اللهجة التي يحسن أن تؤدي بها بين رفع الصوت وخفضه . وبرود الموقف العقلي وحرارة الموقف العائلي . ولدى الاستفهام والتعجب .

ثم تكتب الخطة . دائرا المواد اللازمة لكل خفة من تحديد النصف والدرس ... والهدف العام والخاص . ولاشك في أن العرض المباشر من درس القراءة هو تعويد الطلبة القراءة السليمة مستعيلين جهازهم الصوتي على وجه صحيح وإتقان جميل معبر . وفي موضوع بعينه يضاف الى هذا الهدف الخاص محتوى الموضوع الجديد نفسه مرتبطا دائما وأبدا بحسن القراءة . ويحسن في درس أسودجي أن تتبع الخطوات الآتية :

١ — تبدأ أنت القراءة على حسن وجه مراعيًا طبيعة الموضوع ومستعملا الجهاز الصوتي استعمالا مناسبًا ، فإن استدعى الموقف الخطاية خطيت ، وإن استدعى القصة قصصت . وإن اقتضى التقرير أو الهمس قررت أو همست ... وهكذا ... مستغلا كل ما يثير انتباه الطلبة ويوجب اليهم الدرس ويجعلك عندهم قدوة صالحة من دون تكلف .

إذا كان الدرس قصيرا قرأته كله . وإن كان طويلا قرأت فقرات مناسبة منه

— ومن المربين من يشترط قراءة الدرس كله على أي حال (مع تجزئته الى أقسام مناسبة ان اقتضى الامر) •

٢ — تقرئ الطلبة فقرة فقرة . وإذا كنت عارفا بالصف . حسن ان تبدأ بأجود الطلبة ليقال الخطأ وتحسن القدوة — لتتبه دائما الى حسن الاداء وأصول التجويد وجمال الاخراج ولتجنب دائما تلاميذك الوتيرة الواحدة أو التصنع وتصور ان القراءة الجيدة صياح في كل حين •
ويحسن ان يقرأ الطلبة الدرس ثانية وثالثة لأن الأصل في الدرس — كذا رأينا — القراءة •

٣ — وللا يقلل الدرس على التلاميذ ويملوا التكرار : تلقى عليهم بين الحين والحين اسئلة عن هذا المعنى وذلك الاعراب في حدود محدودة من طبيعة الترابط بين مواد اللغة . دون أن تكون هذه الاسئلة غاية فتجور على الغرض الاول المباشر ونخرج الى أشياء بعيدة عن الدرس فتعكر الجو •
ان مسألة الجو مهمة جدا . ولكل درس جوه الخاص الذي يكون فيه الطالب مستعدا لتلقي المادة المعينة . فإذا ابتعد عن الجو تشتت فكره واضطرب استعداداته النفسي وضاع عليه سبيل الشيء •
ان المواد التي يمكن ان نجر الى الخروج عن سبيل القراءة مع وجود شيء من حاجة اليها ، هي :

١ — المقدمة • تلزم الطريقة التي أصبحت تقليدية بأن يعمل المدرس مقدمة بين يدي درسه قصد التمهيد الى الموضوع الجديد والاعداد النفسي لتقبله • وفي هذا القصد كثير من الصواب . ولكن الخطر في أن تصبح المقدمة غاية ، وأن تطول ، وان يتكلفها المدرس لصلة بالموضوع أو لغرض صلة • ولسبب وغير سبب أو ان يجعلها من البداهة يمكن كبير • وفي هذا إضاعة لوقت يمكن ان يستغل في

القراءة نفسها •

والمعقول الا يقيد المدرس نفسه بالمقدمة • والا يلجأ اليها إلا حيث تقوم
ضرورة قصوى ضمن حدود ضيقة •

٢ - ما حول النص • من المدرسين من يقف عند مؤلف النص « دارس »
حياته في اسمه وتاريخ ميلاده ونشأته ومزايده وأساء مؤلفاته ... وقد يفعل
هذا بحسن نية ساعيا وراء الزاد الثقافي • ومنهم يفعله بدافع الكبرياء والظهور
بظهر من يعرف أشياء كثيرة ليست في الكتاب المقرر • ولكن النتيجة •
ولا سيما لدى ائالة الوقوف • مصرية لأن هذا الخروج جور على طبيعة
الدرس • وإذا كان لابد منه • فيجب أن يكون في قدر محدود وفي معنى
الصلة بين الموضوع وكاتبه • ويقصد بحث الطلبة على متابعة الكاتب وآثاره
بعد أن يكونوا قد أمجبوا بالنص الذي قرءوه •

٣ - الكلمات الصعبة • في كل نص كلمات جديدة على
التلميذ لا يعرف معناها • وإذا • فمن الواجب في هذه الحالة شرح هذه
الكلمات • وليس في هذا الواجب نقاش طويل • وإنما يأتي النقاش في طريقة
الشرح وفي الوقت المخصص له •

١ - فمن المدرسين من يفرق في تسمير كل كلمة يتصورها صعبة أو
يمتقد أنه وجود في تفسيرها فيضيع وقتا في كلمات لا داعي الى الوقوف عندها •
وقد يعرفها التلميذ نفسه •

ب - ومنهم من يسهب في الشرح في أنه يذكر معنى الكلمة ويضل في
بيان هذا المعنى كأن الكلمة موضوعه الأول والاخير فيشتت أذهان الطلبة
ويخرج بهم عن القصد فيختلف عليهم الامر • وقد يتركونه وشأنه ويشردون
الى عوالم أخرى •

ج - ومنهم من يعني المعنى لا يرد في القاموس دون نظر إلى المعنى الذي تقتضيه هذه الكلمة في هذا النص . وبذلك يزيد الأمر تعقيدا ، ويجبر التلاميذ إلى وضع لا منطقي .

د - ومنهم من يعني الطلبة كل المعاني التي يسكن أن ترد للكلمة التي يراد تفسيرها . أي أنه يذكر للكلمة الواحدة عدة معانٍ مما له ارتباط بالنص أو ليس له ارتباط فيربك الطالب ويخلط الأمور بما لا يناسبها ويصبح الدرس كأنه وسيلة لتعلم المعاني المتعددة للصفة الواحدة - وما هو كذلك .

هـ - يرسمون الجداول الكثيرة « للكلمة ومعناها » على السبورة وفي الدفاتر ويلزمون الطلبة بحفظها كلها (درخا وصفا وبصما) . وقد يستحسنونهم في هذه الجداول فيضيمون جهودهم هباءً ويثقلون أنفسهم ويكرهون انهم الدرس .

وهذه كلها أمثلة على السبل السيئة في تفسير الكلمات الصعبة ، أما المعقول في الأمر فيكون :

أ - بالاقبال من التفسير - قدر الامكان .

ب - الاستعانة بالتأليب على تحصيل الكلمة الصعبة .

ج - الاستعانة به على تفسيرها بتقني السياق .

د - أن يوزع تفسير الكلمات الصعبة على فقرات ولدى الضرورات

التي تظهر الحاجة إلى بيانها .

هـ - يحسن أن يفهم الطالب معنى الكلمة دون كتابتها وإذا كتبت

فلابد من أن يكون الأمر مختصا ومحدودا بمن ميل التذكير .

و - لا بأس في أن يدخل الطالب بعض الكلمات في جمل على أن يكون

ذلك قليلا جدا وفي حالات خاصة يضطر معها المدرس إلى تثبيت المعنى في

ذهبن الطالب أو ليكتشف مدى فهمه — والا فليس درس القراءة درس تكوين جمل .

٤ — المعنى . ان يتطابق معنى جملة وردت في بيت أو فقرة سائلا عن المقصود بذلك . ونحن الغاية منه : ولهذا مكانه وضرورته على ان يكون في الحدود التي ذكرت في حالة تفسير الكلمات الصعبة .

٥ — الفكرة والمغزى . لكل موضوع فكرة سائدة أو أفكار سائدة . ويجدر بالطالب ان ينتبه اليها لانه يقرأ وهو في مرحلة متقدمة من العمر ولا بأس في ان يحددها وحتى ان يناقشها ويكون المدرس في ذلك — شأنه دائما — قائدا وموجها . وطريقا للوقت ومتقدرا للتقدير . وهذا هو الصحيح المقبول الذي يثير مجاهد القراءة وينمي الفكر الفلسفي في شخصه .

ومن المدرسين من ينفذ طويلا عند المغزى سائلا ومجيبا وشارحا ومفصلا كما لو كان درسه درس تخالفي ومواعظ . وهذا يضيع وقتا طويلا ويستنفد جهدا في غير مكانه فيجور على القراءة نفسها ويحول مدلولها الى غير ما وضع من أجله — وكثيرا ما يضيق قلبه دوما بالوعظ والارشاد : بل ان منهم من يدرك المغزى دون عناء .

٦ — العنصر الجبالي . المفروض ان غالب الموضوعات المختارة في كتاب المتالعة ان تكون جميلة مبنى كما هي جميلة معنى . وعلى المدرس في هذه الحالة ان يستثير انتباه التلميذ الى الاخيلة والصور والعوائف ليزيد في تذوقهم القطعة وفي انسجامهم وإيها وفي مراجعة قراءتهم .

والملاحظ ان اكثر المدرسين لا ينحون هذه الناحية اية أهمية ولا يولونها جانبا من حقها . اما الآخرون فيحبون ان يبدوا مجددين ذواقين فتراهم يبالغون بالجانب الفني ويتعدون عن النص ويقعون فيما يقع فيه أهل المغزى

والموعظة • وقد يزيدون عليهم ما تسميه حاشيتهم النصية من الغرور بما
يجرهم الى كراه لا يهتبه طلابهم ولا يفهمونه فهم أنفسهم •
ان قدرا محدودا ومناسبا من الوقت الاسلوية نافع لدى القراءة • على
ان ترمى النسبة وتحكم الصنعة •

وكثيرا ما يقتضي شرح التوزيع في كتاب المطالعة ان يكون الى جانب
الموضوعات الادبية الجميلة العرض موضوعات اساسها المادة العلمية الصرف
•• ومن المدرسين من يفتن شيئا كما لو كان درسه حصه من حصص العلوم
(اوالجغرافية او التاريخ) شارحا ومفسرا • وفي هذا من نسيان للوقت
وجور على اقراء نفسها ما في غيره •

٧ - القواعد • من المدرسين من يستوفى عارى في كل لحظة ووسيلة
الرجل وقبل ان تتم الفكرة مقالاً باوجه حازمه جازمه • ما موقع هذا من
الاعراب ؟ لم كانت مرفوعة ؟ • الخ ومنهم من يزيد على ذلك ليأمر الطلبة
بان يأتوا بهذه الكلمة نفسها مره مرفوعة ومره منصوبة ومره مجرورة •••
الخ أو ان يعددوا المرفوعات أو الأدوات الناصية أو مواضيع تقديم المبتدأ
على الخبر وجوبا •• الخ كأن المدرس وضع ذريعة للقواعد التحوية أو كأنه
درس قواعد • وهذا خطأ محض لاسباب التي ذكرت عند الخطأ في شرح
الكلمات الصعبة •

ان القراءة هي الاساس • ومع اعترافنا بهيه القواعد • بضرورة
الاستعانة بدرس المطالعة على القواعد • فان هذا يجب ان يكون في حدود
ضيقة ينتفع فيها بالتطبيق دون جور على صميم المطالعة • ومن هذه الحدود:
• عندما يخطئ الطالب تحوي • يتلصق به ان يصحح • فان عجز
يسأل الآخرون • ولا يشترط ان يبين المدرس اسباب الخطأ على ان يكون

ذلك على سبيل الاختصار التام وحين يكون الخط فظيحا ولا ينتظر أن تجده مناسبة أخرى لبيان أسبابه .

ب - عندما يسأل الطالب نفسه . على ألا يشجع الطلبة كثيرا على سؤال النحوي عند كل كلمة خشية أن يستغلوا ذلك في إضاعة الوقت وشغل المدرس .

ج - أن تخدم القراءة القواعد من طريقها الطبيعي . أي بتعويد اللسان على اللغات الصحيحة السليمة وبإعص على تكوين السابقة . أن كثيرا من التلاميذ يخطئون في التواعد على الرغم من أن النص الذي يرمونه مشكوك . وغلبه . فخير من الاستطراد النحوي تعويدهم صحة لفظ المشكوك .

٨ - التلخيص . من المدرسين من يطلب إلى الطلبة تلخيص الموضوع المقروء قاصدين بذلك إلى اكتشاف مقدار ما فهموا منه . وعليهم هذا غير صحيح . ولا يقبل إلا في حالات خاصة وعلى فترات متباعدة لأنه يضعف العناية الأولى من القراءة ويجعل منها مادة تعليمية .

٩ - القراءة الصامتة . الأصل في القراءة الصفية أن تكون مجهودة وإن يعمد فيها الدابة على سلامة المنطق وجبال الأداء الصوتي . . .

ويحدث أن يقتصر بدروس القراءة إلى تعليم أشياء أخرى ذات صلة به . تستدعيها ظروف معينة لابد أن يقع فيها الطالب . فيحسن في هذه الحالة إعدادها لها . من ذلك القراءة الصامتة التي أن يقرأ الطالب هادئا ومن غير أن يحرك شفاهه ويظهر صوته قراءة مضبوطة مقرونة بفهم صحيح للمادة المكتوبة . ولا بأس في أن يطلب المدرس إلى الطلبة التعود عليها . ولا بأس في أن يخصص وقتا لها . لأنها ما يحتاج إليه الطالب لدى « مذاكرته » كتب الدروس الأخرى ولدى مطالعته الخارجية ولدى ما سيقرا في المستقبل عندما

يقتضيه عليه ان يقرأ اكبر عدد من النسخات في أقل وقت ممكن .
ويستلزم ان يكون النجوى الى القراءة اعمته في الصنف في مدى محدود
وعندما تجد مناسبة وان يعقب القراءة استله تخير مدى ما استوعب الطلبة
ومدى ما جدوا في الامر . لان الاكثر من القراءة الصامتة يضع الفائدة .
وان من الطلبة من يستغل الفرصة المخصصة لقراءة الصامتة ليتعد عن الدرس
ويشرد بذهنه الى شوائم لا صلة لها به .

وقد يكون بدء درس القراءة بالقراءة الصامتة اسوأ ما يمكن ان
يذكر في المسألة .

الخلاصة انك تحضر الدرس ثم تقرأ وتقرئ مرايا اولاً وقبل كل شيء
حسن الاداء الصوتي ممكناً : جوانب القراءة بوقفات قصيرة تقتضيها طبيعة
النص والنحو الذي تصحيح في الاثراب او تفسير للمفردات او ايفاح للمفكرة
او بيان لعناصر الجمل على ان تترك الطالب في ذلك الا يتعد عن
النص المقروء

وبعد ان يقرب درس المتعلم من نهايته ينه الطلبة الى ضرورة اعادة
قراءة الدرس في البيت في دفعة وجمل صوت . ولا يسعح كثيراً ان يعطوا
واجباً بيتياً في قراءة الدرس الجديد قبل ان يدرسوه في الصف لان في ذلك
محدورا كبيرا وشدها في هذا المحذور ان « تتركز » في ذهن الطالب عادات
سيئة في القراءة وان يثبت على لسانه خطأ يصعب ازالته فيما بعد .

ولا يعنى الواجب البيتى للدرس الجديد الا في حالات خاصة . كان
يكون الكتاب (او الموضوع) ناء الشكل او ان يكون مستوى الطلبة عاليا
او ان يوجه الواجب الى التاثيرين بخاطمة ولغيرهم حين يستعينون بن هو
أهل الثقة . لان المهم في الواجب جانبى الجدي الجوهرى اي ان يستزيد

الطالب ويتقدم وينسى من غير التوقع في خطأ • ومن هنا يجب أن يكون
المدرس قريبا جدا من تلاميذه ولا يتركهم وشأنهم في القراءة أو يترك ما يعني
من واجب دون اختبار أو مراجعة •

أن بعض اندون نقرأ أي جواب كتب له، لنعلم المتنوع الموضوعات كتابا
آخر ذا موضوع واحد يستوفى في الكتاب أن يقرأ خلال السنة الدراسية
وأن يفهم ويعي محتواه • والمنهج سليم • لأنه :

- ١ - ينوع على الطلبة ألوان المادة المقررة للقراءة •
 - ٢ - يعودهم قراءة الموضوعات الطويلة التي تولد كتابا •
 - ٣ - يعودهم فهم ما يقرءون وحدهم •
 - ٤ - يعلمهم الربط بين أجزاء منباعدة من موضوع طويل •
 - ٥ - يسهل عليهم قراءة آداب أخرى مباشرة •
- تتم الفائدة من هذا المنهج بشروط • منها :
- ١ - مناسبة الكتاب لمستوى الطلبة مع توافر عنصر التشويق •
 - ٢ - أن يسهل الطلبة - بين حين وحين - غدا قرءوا أو فهموا •
 - ٣ - ويحسن أن يتطاب المدرس إلى الطلبة احتضار الكتاب معهم إلى
الصف وأن يقرءوا صفحات منه كما يفعلون في الكتاب المنوع الموضوعات •
وتكون الفائدة من هذا الإقراء أنهم عندما يزاول مذ بدء السنة • ليسر
الطلبة • فيما بعد • على المنهج الذي يخضع لهم المدرس •
- أن أخطر ما في الكتاب ذي الموضوع الواحد أن يترك الطلبة من دون
توجيه وأن يتجنب فيه المدرس المسؤولية بأن يلخصه لهم ويملي عليهم هذا
التلخيص كأن لم يكن الكتاب كتاب قراءة •

خاتمة :

لا يزال كثيرا من يقول في المطالعة انها درس الدروس العربية ، ولكن
بقدر ما يسمح هذا القول المطالعة من أهمية يجب أن يبقى درس المطالعة درس
قراءة أولا وقبل كل شيء .

الفصل الثالث التعبير (الأنشاء)

١ - طبيعة المصطلحين

التعبير ، أن يتحدث الإنسان أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه ، أو عما يحس به بالحاجة الى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة .

والناس كلهم يستطيعون أن يفعلوا ذلك بل إنهم يفعلونه كل يوم . ولكنهم لا يكونون فيه على مستوى واحد من الإيضاح الى الآخرين ولا على مستوى واحد من التجريد في الأثراب والإيضاح . ويتوزع بين الموجودين عدد قادر يكون لكلامه وقع وتأثير كبيران في السامعين و القارئين وهذا العدد النادر هو ما نسميه بالأدباء والمثقفين وهم يشكلون موهبة خاصة .

وقولنا : كل الناس يستطيعون الحديث . يعني أن كل الطلاب يستطيعونه كذلك . وهذا واقع . فهم يشكلون كتيرا وفي موضوعات كثيرة . وإذا اتخذنا هذه الظاهرة الإنسانية منطلقا لم نجد درس التعبير بدعا في الأشياء . لأنه درس تقوم مادته الأساسية في الدلية . ولا نحتاج فيه الى الجهد الذي نحتاج اليه لدى إيصال معلومات جديدة أو إضافة قواعد الى قواعد سابقة . انك لا تجد غالبا - في الحالات الطبيعية - يستطيع التعبير وآخر لا يستطيعه . أي أن المشكلة لا تقوم - إذ تقوم - في الطالب ، وإنما تقوم في المدرس ، في مقدار ما يستطيع المدرس من إثارة الطلبة الى الكلام وإثارة الموضوعات التي يعرفونها ويدركون أهميتها في حياتهم وفي افكارهم ، ومن ثم ينساقون الى الكلام والكتابة في شوق ورغبة وحماة كمن يزاول أمرا

مرتبضا تمام الارتباط بكيانه وبرقعة كيانه .

هذا هو المنطق . ولكننا في درس التعبير لا نكتفي من الطلبة ولا نرضى

لهم أن يتكلموا باللهجة العامية ، وانما نلزمهم بالتصحيح العرب . وإذا .
فالتعبير أن يتحدث الطالب عن موضوع باللغة العربية . وهنا تكمن مشكلة
مهمة . وهي — كما ترى ليست في التعبير نفسه وانما هي في المدرس . وان
شئت : في اللغة التي يطلب الى الطلبة أن يعبروا بها دون أن يلقوها في
استعمالهم اليومي : وتكون — بهذا — هذه المشكلة في المدارس العربية
أشد منها في مدارس الامم الاخرى انني لا تختلف العامية عندها عن الفصحى
اختلافا كبيرا جدا .

اما المشكلة القائمة التي تعزى الى التعبير نفسه . فهي مشكلة منتزعة

تعود أسبابها الى المدرس وإلى النهج الذي سارت عليه مدارسنا ، والا
فلا يوجد في التعبير — في عموم اللفظ — ضعيف وضعيف جدا . لأن كل
الناس يتكلمون ، وكل الطلبة يتكلمون . حتى الاطفال يتكلمون ويدهشون
أحيانا اذ تصفي اليهم وكانت الموضوعات المطروقة مما يقع ضمن تجربتهم
وتناول أيديهم وفيما يعنيهم هم . وعليه . ان مشكلة التعبير نفسه تزول
(أو تتلاشى) إذا اتقلنا بمفهوم التعبير الى مستوى الطلبة ولم نفرض عليهم
موضوعات بعيدة عن عالمهم ، ولا دلالة لها في حياتهم فنحيرهم ونعقد عليهم
الموقف فيبدون ضعفاء في التعبير أو ان يعلنوا برمهم بالدرس وكرههم له .

إذا ، تنحصر الغاية المباشرة الأولى من درس التعبير في اعانة الطلبة

على أن يتكلموا — أن يتحدثوا أو يكتبوا — في موضوع من الموضوعات
بلغة عربية مقبولة . وينفعهم هذا في حاضرهم ويزيدهم متعة في عملهم ويعدهم
لواجبهم في حياتهم المقبلة فيستطيعون الاتفاع بصلهم وتجاربهم وبمختلف

جوانب تخصصهم . وأن ينفعوا كذا يتحدثوا في الناس أو ينشروا في الجرائد والمجلات أو يؤلفوا الكتب ... أو يدافعوا عن بلادهم ... أو يتعاملوا ، لأن التعامل يجب أن يكون في بلد عربي بلغة عربية .

يطلب هذا . أي التعبير بالتفصيحة من الطلاب كلهم على غير تمييز لأنهم في الصف الواحد متقاربون . وإذا طلب اليهم ذلك لا يمكن أن يوصف الطلب بالتعجيز أو الشدة في المحاسبة . ولا سيما إذا وقع على وجهه الطبيعي قائما على شرطين :

- ١ - أن يكون كلامهم في موضوعات تخصصهم ويعرفونها .
 - ٢ - أن يتعاملوا باللفظ دون إرغام وتخوف أو تضخيم لطبيعة الدرس .
- وتعني اللغة الفصيحة في أبسط دلالاتها وفيما هو مطلوب فعلا من الطلاب فيها : التركيب السليم الشرايط ، النقر ، المفهم للسامع والقارئ مع مراعاة مقتضيات قواعد النحو . هذا هو ما يطلب من الطلاب - كما قلنا - وهو غير قابل . ومع ما يبدو من سهولته نادرا - لواء الحظ - لم نستطع أن نحققه . ولا أدل على ذلك من ضعف الطلبة وضعف الخريجين والمتقاعدين لأمور مهمة .

إننا إذا أردنا أن نرفع من مستوى التعليم فلا بد من مراعاة الأمور التي ذكرت من اختيار الموضوع المناسب المتصل بحياة الطالب ومن معاملته بالحنى وتشجيعه وأن نملك في طريقة تدريسنا سلوكا يحفظ لنا التقدم بالمطابقة - كما سنرى - ولا بد من أن يحسن الطالب مواد اللغة العربية الأخرى كالتقواعد مثلا . ولا بد كذلك من تشجيعه على المطالعة لأن ذلك يجعله يألف الفصيحة .

ولعلنا لاحظنا أن كلمة « تعبير » قد سهلت المهمة ويسرت الأمر . ولا بد

من أن تكون هذه الغاية في سبب اللجوء إلى اللغة . والا فقد كان هذا
 الدرس يسمى الانشاء . ولأن في لغة الانشاء معنى التعبير . ولكنها
 يمكن أن تعني - زيادة عليه - شيء أكثر مما في مدلوله الحرفي . أي أن
 يدع الطالب صفحات فيها خيال وصور وفيها شائقة وفكر كما يفعل الشعراء
 والكتاب . وهذا لا يتهيأ لجميع الطلبة لأن يقتضي موهبة خاصة . ولا يمكن
 أن تحقق هذه الموهبة لدى الطالب منهم . فإذ طلابهم بالانشاء بمعنى
 الإبداع نكون قد كلفناهم شغلا وضيعنا عليهم يسر ما يمكن أن نطلبه
 من التعبير .

على أن التحول بالكلمة من الانشاء إلى التعبير يجب ألا يصبح حرفيا
 جامدا فنكتف من الدرس عند الخط والتركيب فيصبح بما أنه درس تدوين
 جبل مومع . وإنما يجب أن يشجع الطالب - قدر الامكان - على الابتكار
 في حدود مستلزمهم أي أنه لا بد من أن تفسر كلمة التعبير بمعنى مدلولات
 الانشاء . والأفليس من المعقول أن يحول التعبير دون أن ينشئ من يستطيع
 أن ينشئ من الطالب . وليس من المناسب أن يحول التعبير دون نمو
 القابليات الخاصة .

إننا يجب أن تشجع الطالب المجيد في التعبير بأن نثني عليه منفردا أو
 أن نثني عليه أمام زملائه على ألا يبالغ في هذا الثناء لكيلا ندخل الغرور اليه
 ونشعر رفاقه بالعجز فإذا وجدنا طالبا أو أكثر له قابلية خاصة في الانشاء زدنا
 من موضوعاته وأرشدناه إلى ما يقرأ ويكتب . وفصحنا أمامه مجالات الشائ
 الواسع . لأن المدرسة إذ تعد أوساط الناس تعد نابغهم أو نابغهم ، فرب
 طالب منشئ يكون أديب مرموقا - والطالب النابغ يضيق بالفيود ويتمرد
 على الجمود .

٢ - التعبير التحريري :

ان الكلام السابق يؤلف منهجا للمدرس ويخدم له مفهومه بعينه على تطوير شقيقته . ومع هذا ، لابد من الإغناء بالثقافة العامة للطريقة . وهذه هي :

١ - ضيعة الموضوع .

أ - يحسن (بل يجب) أن تكون الموضوعات في متناول الطلبة وضمن ما يهتمون به . اما مدارسنا فواسع سعة حياة الطالب .

ب - ان نجنبهم قدر الامكان موضوعات مجردة وموضوعات لا يحسون بقرب منها في الواقع الاجتماعي . ونجنبهم موضوعات تكرر عليهم في الدروس الأخرى من دروس العربية أو الدين أو التاريخ مما يمكن ان يسبب لهم مللا ويفقد الميزة الخاصة بدرس التعبير ويخيل اليهم ان درس التعبير درس اعادة كتابة معلومات سابقة .

ج - ان تكون الموضوعات متنوعة . تؤخذ مرة من البيت أو الشارع . ومرة من الطبيعة . ومرة من ذات الطالب في ماضيه أو حاضره أو مستقبله . ومرة من غرائب الواقع أو عجائب التصور . من كل ما يثير فيه مكانة الشخصية ويبعث على الخيال والتفكير ويوفض الشعور والعاطفة .

٢ - اختيار الموضوع . ليس من الصالح أن نجهد على طريقة واحدة في اختيار الموضوع لما يسببه ذلك من ملل ولما يحدثه من أساءة الى مفهوم التعبير نفسه . إذ يخل الى الغلبة أن التعبير ليس الا هذا الذي يحدثهم به مدرستهم من طريقة اختيار الموضوع . وهذا خطأ بالطبع لان التعبير اكبر واوسع . ومن هنا وجب التصرف مع حسن هذا التصرف . ويكون ذلك :

١ - أن يختار المدرس موضوعا يطلب إلى الطلبة الكتابة فيه . وفائدة هذه الطريقة معرفة مستوى الصف ومدى الفروق الفردية فيه . ومعرفة أقبال عدد من الطلبة على هذا النوع من الموضوعات وقوة آخرين منه ؛ كما أن من فوائدها أنها تشتمل خبرة المدرس نفسه في هذا الموضوع . وأنها توفر وقتا على الطلبة إذ يبدؤن - بقتضاها - التعبير بعد الإلقاء اليهم بالعنوان .
ب - أن يختار المدرس أكثر من موضوع (اثنين أو ثلاثة) ويطلب إلى الطلبة الكتابة فيها يختارون منها . وهذه الطريقة - إذ تضمن كثيرا من محاسن الطريقة السابقة تزيد عليها فصح المجال أمام الطالب على باب أو سمع .
ج - أن يطلب إلى الصف أن يكتب كل طالب في موضوع يختاره هو . ومن محاسن هذا تشجيع الطالب وتقريبه من التعبير في أيسر وجوهه وتيسير ميدان الكلام في أمر جربه وعرفه أكثر من غيره .

أما أهم عيوبها . فإنها قد تحير الطالب فيبقى ملما مترددا فيما يختار وفيما يسكن أن يرضي مدرسه من هذا الذي يختار . ومنها . أن الطالب قد يتهاى المدرس ملما فيسعين في الخارج بمن هو أحسن منه أو أن يرق من كتاب أو مجلة .

د - أن يعطي المدرس الدقائق الأولى من الدرس في مناقشة مع الطلبة للاتفاق على اختيار موضوع من موضوعات يشترك في تقديمها هو والطلاب وكتابتها على السبورة .

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تجمع ميزات الطرق الأخرى وتلتقي بها رغبة المدرس برغبة الطلبة - وأخشى ما يخشى فيها أن يصبح اختيار الموضوع نفسه غاية فيضيع بذلك وقت كثير .

أثنا لا نستطيع أن نحدد المدرس بطريقة من هذه الطرائق الأربع . والخير

في أن يستعملها كلها في حكمة ودراية لينوع على الطلبة نهج الدرس وليشعرهم
بسعة مداه - وقد يكون للمدرس خبرة في طريقة أو طرائق أخرى لا بأس
باستعمالها أو اختبارها - لدى سوح الفرصة - في حدود التمثل .

٣ - الكتابة . بعد الاتفاق على العنوان . يحسن أن ينظر فيه الطلبة

قليلاً ويتأملوا أبعادها وما يمكن أن يحتوي من مواد تتصل بنفوسهم وآرائهم
وتجاربهم . ثم يبدؤوا الكتابة ويسيروا مزودين بالنصائح السابقة من الثاني
وتجويد العبارة وهندسة الصفحة أي ترك هامش ثم بدء الفقرة بعد ترك
بياض مناسب إلى اليسار . ووضع التواصل والنقاط . وبدء الفقرة الجديدة
بترك بياض إلى اليمين مع مراعاة حسن الخط وصحة الاملاء والقواعد . الخ .
ولا بأس في أن يقف الطالب بين الفقرة والفقرة قليلاً مفكراً بموايل

الربط إذ لابد من أن تأتي الأفكار متسلسلة وإن تكون الخطة متصلة الأجزاء .
ويحسن ألا يحدد الطالب بعدد معين من الكلمات أو الصفحات ، إذ ليس
المهم الطول والقصير وإنما المهم التجويد في التعبير .

تسهل هذه الطريقة على الطالب العملية إذ تسهل عليه ورود الأفكار
وتنبه العوائق بمعنى أنها لا تلتقي عليه الأشياء من الخارج وإنما تستثير فيه
تجربة الخاصة وتشجعه على استثمار هذه التجارب .

ومن ثم يحسن تعبيره وبعد لما هو أكثر من التعبير أي إلى الإنشاء .
وما يضاف على الكتابة عناصر من الإصالة - قد تكون هذه الطريقة أقرب
الطرائق إلى مناهج الكتاب المبدعين .

إنها ، زيادة على محاسنها هذه . تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيل عنه
عقبة التخوف ، حتى إذا أعاد الطالب النظر فيما كتب ووجد نفسه فيه وأنه
استطاع أن يكتب شيئاً يميزه عما كتبه الآخرون أحسّ ببهجة تشبه ابتهاج

المخترعين والمكتشفين اذ يصلون الى نتائج جديدة - انه اديب (صغير) .
 اننا اذ نطلب ان يكون دفتر الطالب نظيفاً وصحفته « مهندسة » . وحتى
 ان يكتب بين سطر وسطر ... يجب الا نبالغ في ذلك الى درجة التخويف .
 ويناسب ان نسمح له بان « يشطب » هذه الكلمة . ويلقي هذه العبارة وان
 يكتب كلمة جديدة على كلمة غير مرغوب فيها رأى انها غير مناسبة بعد ان
 كتبها . واذا كان كبار الادباء يفعلون هذا . فلم نحرمة على الناشئة من
 الكتاب ! بل ان من الادباء (والشعراء) من يعدون النظر فيما يكتبون فيغيرون
 كثيراً ويكون ما كتبوه اول مرة (او ثاني مرة) . مسودة لا يرون بدا من
 تبسيطها فيما بعد . وهذا ايضا ممكن ان يسمح به للطلبة - على الا يكون
 قاعدة فتقل استقلاليتهم . ويصبح مفهوم التعبير لديهم : تسويدا وتبييضاً .
 نخصص اذا . خمس دقائق او اكثر قبل نهاية الوقت المخصص للكتابة
 يعيد الطالب خلالها قراءة ما كتب ليصحح ما يستطيع تصحيحه في النحو
 والاملاء وما الى ذلك .

ثم تخصص الدقائق الخمس الاخيرة لجمع الدفاتر . ويحسن ان يتبع
 في الجمع الطريقة النظامية المعروفة بان يسلم كل طالب دفتره للطالب الذي
 امامه وهكذا ... ولا بأس في ان نهجر هذه الطريقة اذ أحسن الطلبة بان فيها
 استصغاراً لشانهم .

٤ - التصحيح . ليس التصحيح سخرة او ضريبة على المدرس . وانما
 هو جزء لا يتجزأ من واجبه . عليه ان ينصرف له ويخلص فيه ويخصص له
 وقتاً مناسباً يصفو فيه ذهنه وينفرد به مع دفاتره دون مؤثرات خارجية .
 وليس من المعقول ان يكون التصحيح « شكلياً » يقرأ فيه المدرس
 سطراً هنا او هناك . ويضع اشارة بالقلم الاحمر هنا او هناك . وليس مفروضاً

أن يؤدي واجب التصحيح خلال الفرمس (الفصح) لأن في ذلك ضياعا للفاية
التي وجدت الفرمس من أجلها وضياعا للفاية التي كان التصحيح بسببها .
وسيكون التصحيح - في أحسن حالاته - ناقضا . أليس . ارتجاليا حتى إذا
تسلم الطالب دفتره عند المذخور غير المصححة وانحسا غير المنبه عليه أمورا
صحيحة . وذلك من حقه لأنها مرت على المدرس .

يجب أن نراعي لدى التصحيح أمورا كثيرة . منها .

١ - الالفاظ والتركيب .

٢ - تسكن الطالب من توضيح الفكرة التي يتكلم عليها . والابانة عن

العاملقة التي جاء يعرب عنها .

٣ - النحو .

٤ - الخط .

٥ - الاملاء .

٦ - هندسة الصفحة

وتكون عليه التصحيح بأن يقرأ المدرس وراءه دويقة واعية مصححا
بالقلم الاحمر ما يلافي من خطأ في النحو والاملاء والتركيب ... ثم يكتب
في آخر الصفحة او آخر الموضوع جملة تبين لتفان مناسق قوته ونشير الى
مناسق ضعفه . ولا يأتي في ان يكتب عبارات تشجيعية اذا وجد داعيا الى
ذلك .

اما المدرجات وهي مرتبة رسمية متبعة فان أكبر ما يخشى فيها أن تصبح
الدرجة غاية لدى الطالب . يثب عندها ويجادل من أجلها . وكثيرا ما يشعر
الطلبة بالحجز اذا كانت درجاتهم واثمة - ولذا حسن ان يستغنى عنها لدى
الامكان .

والفضل لدى التصحيح ان تكون بين المدرس والطلاب اشارات متفق عليها تسهلا لتفصيلة واقتصادا في الوقت

بعد ان ينتهي المدرس من التصحيح . يلقي نظرة على الدفاتر ويثبت على ورقة خاصة (او دفتر خاص) الخطأ المتكرر في كثير منها . وخلاصة للنصائح التي يحسن ان يقدمها ، كما يثبت عناصر التجويد وأساءة البازين من الطلاب . لأن التصحيح — كما يجب ان يكون — نوع من النقد بمعنى أنك لاتغفل الاشارة بعناصر الجودة التي تنبيهك على مواطن الرداءة ولا تستغني أحيانا عن التوضيح والتحليل .

عندما يبدأ الدرس الثاني للتمرير يحضر المدرس الدفاتر معه . ويعلن تنبيهاته ايجابا وسلبا . ويكتب على السبورة — مستعينا بالطلبة أنفسهم — تصحيحا لما تكرر الخطأ فيه نحو (أو أملاء) ولا يثبت على السبورة الا الصورة الصحيحة (أو ما أشبه ذلك) . ثم يوزع الدفاتر بالطريقة المتبعة نظاما لانه ان يوزع الدفاتر قبل هذا التصحيح يشغل الطلبة باختلاس النظر الى الدفاتر عن الانتباه الى التصحيح نفسه .

ينظر كل طالب ما في دفتره من خطأ خاص به . ثم يطلب المدرس الى الطلبة المتفوقين ان يقرأوا ما كتبوه . ويحسن بالمدرس في هذه الحالة :
أ — ان يعلق قليلا على كل موضوع وأن يشارك الطلبة المستمعين في هذا التعليق .

ب — ان تكون قراءة التلاميذ جيدة حسنة الاداء كأنهم يقصدون الى التأثير في السامعين ونقل آرائهم وشعورهم اليهم — مع مراعاة قواعد النحو بالطبع .

ج — ان يوزع المدرس بين الطلبة القاريين . فلا يجعل القراءة وقفا على

طالب أو متابعين معينين في كل حصة من حصص الاتقاء دفعا لما يستولى على هذا الطالب أو المتابعين من الغرور . ولما يلحق بالآخرين من شعور بالعجز أو التأخر .

وقد يكون مناسب أن يطلب إلى الطالب أو إلى عدد منهم إعادة كتابة التعبير مصححا في بيوتهم لأن ذلك يلزمهم — على وجه طبعي — النظر في التصحيح . زد على أنه يعودهم إعادة النظر فيما يكتبون طلبا للكمال وحرصا على الدقة . وقد يكون طلب إعادة الكتابة خيرا من الزام الطلبة كتابة الصحيح وحده متقنعا عن أصله .

تتبع هذه الطريقة من التصحيح في أول العام الدراسي وفي العصفوف الأولى بخاصة ، حتى إذا تقدم الوقت وتقدم الطلبة تمكن اختصار بعض خطواتها والتخفيف من بعض متطلباتها والاكتفاء منها بالجوهرى وبما تقتضيه الحال . وقد يستغني المدرس عن أن يصحح كل خطأ يراه في كل دفتر بأن يضع للطالب إشارة تبين موضع الخطأ وترك له فرصة التصحيح عندما يكون الخطأ سهل التصحيح عليه . ولا بد للمدرس في هذه الحالة من أن يلتقى نظرة بفحص بها مدى تطبيق طلبته لهذه العملية .

وواضح من هذا أن التعبير وتصحيحه يقتضيان وقفا وجهدا . وأما إذا طلبنا إلى المدرس أن يقوم بهما على الوجه الأكمل وجب أن نساعد به بالوقت الكافي ويكون ذلك — مثلا — بتقليل عدد حصصه أو تقليل عدد الطلاب في الصف الواحد وبتحديد عدد الموضوعات التحريرية خلال العام .

ولا بد لتحديد عدد الموضوعات من حساب ساعات التعبير التي يأخذها الطالب خلال العام الدراسي . فإذا كان ما يسكن أن يتلقاه عمليا لا يزيد على عشرين أسبوعا أي عشرين حصة . فليس من المعقول أن نطلب عشرين درسا

تحريرا، وانما المقول أن يتراوح ما يناسب في الحالات الطبيعية من بين ٨ إلى ١٢
درسا لأن المسألة مسألة نوعية وتوجيه وفائدة، ولا تتحقق هذه المسألة من دون تصحيح
دقيق وإيضاح معاني هذا التصحيح المطلوبة وقراءة نماذج من تعبيرهم ؛ بمعنى
أنك تطلب إليهم أن يكتبوا في درس وأن يبين لهم الصبح من الخطأ وأن
يفهموا في درس آخر .

وقد يستعان على زيادة عدد الموضوعات التحريرية بوسائل أخرى . منها :
أ - ألا يصح للمدرس كل موضوع . كان يصح مره ولا يصح
أخرى . ولهذا ضرره وضرره .

ب - أن يصح لعدد من الطلبة في موضوع ولعدد آخر في موضوع .
ولهذا ضرره . . .

ج - أن يطلب إلى الطلبة كتابة موضوعات في بيوتهم على سبيل
الاختيار ولدى توافر الوقت وعدم . وهذا ينفع الطلبة الراغبين في التعبير
ولكنه لا يلزم الآخرين وهو الأكثر . كما أنه لا يخفف من ضيق وقت المدرس .
د - أن يلزم المدرس الطالب كله بأن يكتبوا بين الحين والحين
موضوعاتهم في البيت . ولكن هذا لا يحل مشكله الوقت . وأنه كثيرا ما يدفع
الطالبة إلى النقل من الكتب والمجلات أو إلى الاستعانة بمن هو أقدر منهم .
على أن هذين المحذوران لا يستعان أبدا من الطالب إلى الطالب أن يكتبوا
خلال السنة موضوعين أو أكثر في بيوتهم يدخلان ضمن العدد المقرر ؛ ليتسع
وقت المدرس للتصحيح والإرشاد . ويرى الطالب مجالا جديدا من مجالات
الكتابة ولوفا من ألوانها . بشرط أن يتبع المدرس طلبته ويعي مقدرتهم
ويضمن إلى صدقهم وإخلاصهم .

• •

وهناك حالة أخرى من حالات التعبير . يختلف فيها الطالب عما يكون عليه وهو يعالج موراً عاطفية و تجارب ذاتية . أي عندما تكون تعبيراً فقط و « تقرب إن » تكون « بحث » بأن يطلب فيها الكلام على موضوع من موضوعات الأدب (أو التاريخ ... أو الفكر ...) . وغالباً ما يكون قولاً مهماً للفرد أو مؤرخ أو فيلسوف يلقى أي التلاميذ قصد أن يوضحوه ويبينوا مدى فهمهم لأفكاره ثم مناقشته وتأييدهم مواعظ بالأدلة والأمثلة .
ويصاح هذا أن يكون سبب . يذكر أن كلمة الفلسفة في هذه الحالة أشبه بالإجابة الانشائية في اختبار من الاختبارات .

ويشترط - فيما يشترط - النجاح فيه - مور منها :

١ - الشامل القابل في الموضوع وخطيب الفكر في جميع زواياه من إيجاب وسلب ومن مواب وحدا وما ينصل بكل ذلك من معلومات سابقة وآراء وشواهد .

٢ - رسم خطة بين الأقسام الرئيسية للجواب بفروعها المهمة والربط بين الأجزاء مع المقدمة والخاتمة .

٣ - ملء نقاط هذه الخطة ومعبئها بالمادة اللازمة مع زيادة ما يستدعيه المسير العلمي بالإجابة من جديد وضروري ليصبح الهيكل العقلي السابق جسداً ذا روح وقوة .

٤ - اللغة . في لغتها الفصيحة وتركيبها السليم ووضوحها المبين في دقة ورسالة وحكمة . وروح علمي بعيد عن الأوهام والانفعال والثروة .
وهنا يمكن الدور الأساسي للتعبير . واتقاة المهمة من التدريب على هذا الشرب من الكتابة . أي التعود على التعبير العلمي في عرض قضية من القضايا ووجهة من وجهات الفكر مما يعترى أي إنسان في حياته اليومية :

ومما يجب ان يتسكن منه أي فرد من المواهب .

والطالب معرض لدوائبي هذا العرض للأشياء في كل اختباره وكل دروسه - لأن الاجابة في أي مادة يجب أن تكون محكمة الخطه سليمة اللغة حسنة الحيك .

وكما يصلح هذا « التعبير » لأن يكون صفيًا يعقد مخزون الطالب وذآكرته وذكائه : يسكن ان يكون بيتًا . وإذا كان بيتًا حق للطالب - بل وجب عليه - الاستعانة بالمراجع والمصادر من كتب ومجلات لاستكمال مادة موضوعه . وحق عليه ان يكون أكثر دقة وأجود ميكا .

وقد تكون هذه الحالة من التعبير - الحالة التي يقرب أن يكون فيها بحثًا - هي الوحيدة التي تستلزم فيها الخطه . أما الحالات الأخرى - الشائعة التي يكون فيها التعبير ضربًا من الانشاء فلا تستلزم ولا تحسن - بل وجب - الاقلاع عما يسمى برووس الاقلام . تلك « الرووس » التي يكتبها المدرس على السبورة ثم يطلب الى التلاميذ الكتابة في حدودها فلا يعملون أكثر من ربطها ببعضها بوسائل مفتعلة وثاني النتائج متقاربة في الركة والجفاف المضمور .

٢ - التعبير الشفهي

يجب أن نعين عددا من السمات ، نخصصها للتعبير الشفهي . ويمكن أن تكون هذه خصا أو ستا تضاف إليها « الفضلات » التي تبقى من وقت تصحيح التعبير التحريري تستغل في كلام شفهي يتصل بالموضوعات المسجلة . ويقدر في الشفهي ما قيل في التحريري جملة مع ملاحظة بدئية هي أنه يعتمد اللسان بدل القلم ويعتمد الارتجال عوضا عن التحضير وأنه يرمى إلى تزيية الجراءة واعداد الطلبة إلى الكلام عندما يستدعي المقام - وكثيرا ما يستدعي .

التعبير الشفهي : أن يتكلم طالب إلى طلبة صفه في موضوع يقترح عليه . أو يقترحه هو مينا آراءه وشموره بلغة سليمة بشرط فيها حسن الاداء الى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل .

وأهم الصعوبات التي يلاقيها الطالب في ذلك : الخجل وما يولد من ارتباك يضعف من السيطرة على الموقف . ولا شك في أن المراتة تخفف من شدة الارتباك وتشجع الطلبة على الاستمرار . أن نجأحا في التعبير الشفهي يشعر الطالب بشموه النصر ويدفعه لأن يكرر المحاولة ويكررها .

أن النجاح في التعبير الشفهي الشفي يجعل المواقف المناظرة سهلة مسورة ولاشك في أن البلاد . فيما نر به من خير وشر ، تحتاج الى من يتكلم لها وعنهما في الداخل والخارج ولا يتهاأ لها الإبناء « النجباء » ما لم يمدوا مبكرا الى هذه المهمة .

يحسن أن يبدأ التعبير الشفهي مذ بداية السنة الدراسية ، ثم يباشر على مدد متبادلة مع التحريري .

وليس هذا المدرس — كما يبدو وكما يريد أن يكونه عدد من المدرسين —
درس فراغ واستراحة . لأنه سعب في حقيقته . جليل في غايته . وهو يلزم
المدرس بحذر دائم وبقظة تامة ويقتضيه أن يمسك بالزمام في القيادة الواعية
الحكيمة . والافقد النظام وساد « النوضى » وضاعت الفائدة المتوخاة .
التعير الشفهي على عدة وجوه : منها :

١ — كلام عن موضوع يقترحه المدرس . أو الطالب أو عدد من
الطلبة . . .

٢ — حوار بين اثنين في موضوع من الموضوعات . يأخذ فيه كل مناب
سرفا منه . وقد يمثل فيه لونا من الانوان . فيكون سالب الضيف والاخر
الاشتاء . . . الخ .

٣ — خطابة طهجة الخبيب .

٤ — تهنة أو تمزية أو مناجاة . .

٥ — رواية قصة واقعة أو خيالية . مبتكرة أو مسوعة أو مقروءة .

٦ — وصف منظر طبيعي أو مشهد اجتماعي

٧ — دفاع عن حق في مسألة انضباطية . . . أو في محكمة أو مجلس .

٨ — تمثيل الصف أو المدرسة في حفلة أو مؤتمر .

ندع الطالب يتكلم في شيء معقود من الحرية . ونشجعه على الاشارة
ايحاء له بالثقة والمقدرة . فانه اذا نجح مرة أو احسن بالنجاح عاد الى الكلام
ثاقية وثائلة وكلما تكرر الموقف اتملح من شأنه وكان مجال جديد لتنبيهه
باسلوب جديد . اما في المرة الاولى فلا يتحسن التصحيح الكثير . وليس
من المقبول ان يقاض لكل صغيرة وكبيرة — ان مداراة الطلبة في هذه المسرة
أمر غير يحذر بالمدرس ان يحسب حسابه ويمد له الصلة من اليقظة التامة

وتقدير النسب اللازمة •

أما في المرات الثانية فيكون الأمر أمر ومجمل ملاحظة ربيع • رائد • على أي حال • أن يترك الطالب يتكلم ولا ينبه إلا قليلا ولدى الخطأ الذي يضر • أما الطلبة فيستمعون ويتتبعون في ذهانتهم أنهم مما قل زميلهم وأنهم مما أصاب فيه أو أخطأ من نحو وصف وتركيب وتفسير أفكار ... حتى إذا ما انتهى تشير إليهم بإهداء ملاحظتهم مبتدئين بالإيجابي منها • منبهين على الأدب واللياقة لدى الكلام كمن كان رائده الحقيقة وحده • ولا بأس في أن تسجل هذه الملاحظات كلما تقدم الطلبة في التعبير الشفهي وزادت خبراتهم في واجبه إزاءه •

وإذا وجد في الطلبة من يخالف التفكير التي عرضها المتكلم يمكن اتخاذ ذلك الاختلاف سببا لحوار نقاشي بين الطالبين فيكون بذلك فرصة طبيعية للتعبير الشفهي وتوسيع آفاق المناقشة •

خاتمة :

التعبير درس من مسيم الحياة مادة ووسيلة • وهو إذ يعنى بمصوم الطلبة • يستثير في خصوصتهم • إذ يصبح الشيء - كواحد من المواهب المبدعة فيصنف بذلك إلى النفع المباشر الشعور بالارتياح لدى تاج عليه سمات الأديب • وخدمة البلاد بأعداد أديبانه •••

وهو - كالمطالعة وأزيد في إمكان عدة دروس الدروس • ولكن هذا النفع الذي يمكن أن يؤديه للدروس الأخرى يجب أن يبقى على الهامش من الهدف الذي قام من أجله • ويكون الانتباه إلى مسائل النحو وما إليها بقدر ما تيسر الحاجة الملحة خوفا من انجور على انجوهر •

الفصل الرابع القواعد (النحو)

بعد تحقيق ما جاء في الفصل الأول من هذا الكتاب ...

١ - يقرأ المدرس الموضوع في الكتاب المقرر قراءة واعية تكاد تكون دراسة جديدة . ثم يتأمله طويلا . فينتظر ما كان منه مرتبطا بعلومات الطلبة السابقة . وما كان سهلا . وما يمكن أن يكون سبعا يشير مشكلات .

٢ - يصل على حل المشكلات العسية بالرجوع الى المصادر .

٣ - يزيد في التحضير على المدة المقررة استعدادا لمواجهة اسئلة الطلبة وانتظارا لفرصة الزيادة .

٤ - يحل تريباب الكتاب لكي يسيطر عليها ويحتاط لما قد يكون بعيدا عنه أو يكون خفا في التبرين نفسه .

٥ - التفكير في الطريقة المناسبة . بعد استعراض السرائق العامة وتطبيقها بوجه الخصوص على مادة القواعد .

وهذه السرائق هي : الاتفاقية . والتكشيفية (السؤال والجواب) . والاستقرائية والاستنتاجية . ولا شك في أن الاستقراء التكشيفي انطب للقواعد . ولكن المدرس يضطر أحيانا الى الاتفاق أو الاستنتاج أو المزج بين السرائق زولا عند ضرورات خاصة تتعلق بمستوى الطلبة وبطبيعة الموضوع . الاتفاقية : أن يتولى المدرس تقديم المادة كلها . ويبقى الطلبة مستمعين . وتكون التكشيفية باشارك التلاميذ بالمادة والاستعانة بهم والاستناد الى ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نياحة وحب استطلاع ويقوم المدرس

فيها يدور المدير والموجه .

ونكمن من الطريقتين محاسن ومساوي . وتختلف هذه المحاسن والمساوي تبعاً للموقف والموضوع . ومن شيوب الالتقاء ان يقع العبء كله على المدرس . مما انطية فلا يكادون يسهون بشيء الا التلقي . وكثيراً ما يتركون المدرس في واد ويسرحون في واد آخر . زد على ان اتلقي نفسه لا يجعل المادة عتيقة في نفوس الطلبة . لانهم فيها سلبون . اما محاسنها فتأتي عند ما يكون الدرس المقدم صعباً على التلاميذ ولم يكن لهم به سابق عهد . وعندما يسعى المدرس في كسب الوقت ليدنى تقديم مادة منطقية لا يتخللها استطراد .

وتقف الكثيرون على انطراف الآخر من الإيجابية . فمن محاسنها انها تفيد منا لدى الطلاب من أوليات الموضوع وسواها من التمارين وانها تشعرهم بشخصياتهم وتدخل اليهم سرور الانتشاف وفي ذلك ما يزيد المادة رسوخاً ونشلاً . ويزيد الطالب رغبة ونسبها . ويهيئ المدرس ان يعرف تلاميذه جيداً ويقدر مستوياتهم ويدرك ما استوعبوه . ويحتاج كل حالة بما تقتضيه . ان عبء هذه الطريقة على المدرس يسير قليلاً لانه لا بد من بذل الجهد في توجيه الاسئلة وفي استحضار الاجوبة وفي مراعاة الفروق الفردية وفي استقراء الهمم وضبط النظام . الخ . ولكنها على أي حال أجدر بالاحترام وأولى بدرس القواعد من الاتيائية .

أما ما يذكر من عيوبها فما نستغرق من وقت طويلاً . وما قد يشعر به الطلبة من العجز لدى صعوبة الاسئلة الموجهة .

وثاني الطرائق من حيث منطقية سير المادة نفسها من بدايتها الى نهايتها على نوعين : الاستقرائية وهي التي تبدأ بالامثلة وتنتهي بالقاعدة ، والاستنتاجية

وهي التي تبدأ بالقاعدة وتنتهي بالأمثلة .

ومن محاسن الاستقرائية أنها تبدأ بما هو قريب من الطالب وملوس لديه ومعقول به . وعلى هذا لا يكون فيها غريبا عن المدرس ولا يحتاج إلى جهد زائد عن سنه في التفهم . وهي - بهذا - تصلح في درس التتابع . وتقتضي إلى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائما بالبداية بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم . والتدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي . أما الاستنتاجية فهي تبدأ بال مجرد . وهذا يشغل على ذهن الطلبة ويبعد عن مداركهم .

وبالاحتمال انه يمكن ان تقدم الالقاء او التكميلية استقراء او استنتاجا لان هذه الطرائق يمكن ان تتداخل . وقد ثبت ان لكل من هذه الطرائق محاسن ومساوي . ويجب ان يدرس المدرس كل ذلك . وينصرف بحسب مقتضى الحال . ويحسن ان يستعين بأكثر من طريقة في وقت واحد اذا لزم الامر . مراعى قيمة الدرس ومستوى الطلبة .

وخلاصة موقفك التحضيري أنك تستعرض المادة والطرائق متصورا نفسك في انصف مع الطلبة لتأخذ من الطرائق ما يناسب . حتى اذا انتهيت الى قرار حاسم سجلته خلاصته في خلتك : ابدا بالسؤال والجواب مستقرنا مستمعينا بما لدى الطلبة من علم بالموضوع حتى اذا وصلت صميم المادة الجديدة وأدركت صعوبة الاستقراء لجأت الى الالقاء لمدة معينة . أعود بعدها الى السؤال والجواب عن قادم ورددت في المادة التي قيمتها وعن نقاط أحسبها في تناول الطلبة . ثم أصل الى القواعد مشاركا الطلبة في هذا الوصول . طالبيا اليهم تفسيرها مجددا لاستدراك مدى ما استوعبوه . فإذا أسألت . انتقلت الى مرحلة التمرين .

٦ - في الخطة الانموزجية تكتب المادة التي يتطلبها الدرس كلها شارحا كل خطوة تعيها وكل نقطة تستمد منها . وتكتب الدرس كما سيكون (على الاثر يكون تشييدك لبنود الخطة جامدا بييدا وانما تكون مستعدا لتصرف معقول يقتضيه مقام لم تحسب نه الحبيب) .

تقول ما فائدة هذه الخطة وانما ادرس طبق كتاب ممر على طريقة معترف بها رسيا ؟ وفي الجواب نعلم ان الكتاب مهما يكن كاملا يترك مجالا للمدرس وتبقى فيه ثغرات يملؤها المدرس . ثم انك في خطتك ودرساك لا تعيد ما جاء في الكتاب حرفا حرفا . لانك ان فعلت ذلك . فقد الطلبة الثمة بك وحسبك حافقا ناقلا لا شخصية لك . واستغنوا عنك بالكتاب فلم يصغوا اليك . زد على ما يوحى ذلك الى الطلبة من ان درس القواعد محدود معدود في مثله وقواعده وتربياته كان لم يكن شيء توسع منه . وكان لم تكن الحياة كلها مداره . ومن هنا وجبت الخطة الجديدة والامثلة الجديدة وليست مهمتنا في حصر العلم بالمثل الذي يذكره الكتاب ، وانما هي ان يعلم الطلبة ان مثل الكتاب واحد من عشرات بل مئات . وان اية منا يستطيع ان ياتي بها يتأمله . وقد يفوقه . مما نلاقيه في حياتنا اليومية نحن ، فيبعدنا عن الاجترار والتكرار ويقربنا من الحياة والابتكار .

٧ - اعمل كل حسابك لان تبقى الدقائق الخمس الاخيرة للتنبيهات العامة والخاصة وتعيين التربينات وتحديد واجبات الطلبة في الدرس المقبل .

٨ - تطلب - فيما تطلب - الى الطلبة ان يقرءوا في البيت الدرس الذي انتهت منه في الكتاب . ولا شك في أنهم سيفهمونه هذه المرة . وسيكونون مسرورين لفهمهم علما في كتب .

٩ - تطلع الاستاذ المشرف - ان كنت مضيقا - على الخطة لتصلح ما يمكن ان يبين لك من خطأ ورد فيها . فتكمل النقص : وتصل الزيادة - ولا

تتهاون في ذلك .

١٠ - اذا حان وقت الدرس . تدخل إلى الصف مبكراً ، وتذكر انه اذا كانت هندسة استعمال السبورة مهمة في كل درس . فانها في درس القواعد مهمة جداً .

١١ - تبدأ تنفيذ حثث . ولا يحسن ان تضعها امامك وتنظر لدى كل خطوة لان ذلك يعرض من شألك . واذا وردت عليك اسئلة وانثقت مشكلات لم تحتط لها في الحصة . فان عليك التماسك وحسن التصرف والرجوع الى زميلك في عسك وتحسينك . فاذا كان السؤال محرجاً وكنت تجهل الجواب كل اجهل . فلا بأس في ان تلجأ الى شيء من الدهاء في تجنب مواجهته (مؤجلاً ذلك الى فتره اخرى تنهي فيها وتوجد الظروف المناسب) ويبدو انه لا بأس في ان تعترف بجهلك اذا كان السؤال خارج نطاقك وخارج مدار اختصاصك او عشت على الا يتكرر ذلك منك . لان الطالب يحسب ان المدرس يعرف كل شيء . وفي هذه النظرة شيء من النفع وشيء من الضرر . اما النفع فهي الثقة التي يحررها المدرس في نفس الطالب . واذا حصلت الثقة أضفى وفهم واستوعب . اما الضرر فيأتي من تولد مفهوم غير معتول في ذهن الطالب . فليس على وجه الارض من يعرف كل شيء في كل لحظة . واذا كان في المسألة نظر . فما لا شك فيه . ان الاعتراف بالجهل خير من الجواب الخاطئ .

كما يحدث ان تجد مشكلات في المادة . يحدث ان تحصل مشكلات في الطريقة فان كنت عرضت المادة القلاية من درسيك على الطريقة الاستقرائية ثم رأيت الامر سعيًا لدى التطبيق . وجب ان تطوى صفحة الاستقراء والتكشيف وتعود - بلباقة - الى الإلقاء والاستنتاج ، ولا ضمير عليك .

لأن الأصل في وضع الحجة إيصال المادة على الوجه الأنسب . وإذا سألنا
سائل عن مخالفتك الخطة كان ثبوت من واقع الحال ما يشفع .

١٢ - ينتهي الدرس بانتهاء الوقت . ويختص الدرس الثاني للتسريعات .
هذه التسريعات تطول وتقصر تبعاً لطبيعة الدرس والمنهج المقرر وعدد الحصص
في العام . فإذا اتسع ذلك أكثرنا من التسريعات لما لها من خطورة في تأكيد
الدرس بل إنها تكاد تكون طريقة أخرى للإعادة إن لم تكن طريقة أخرى
للتدريس .

أول تسريعات تعنى بها هي تسريعات الكتاب . لأن الطلبة ملزمون بها
الزاماً تاماً . فإذا كانت عدد التسريعات تناسب مع الوقت ملبت حلها كلها .
وإذا كانت أكثر مما يتسع الوقت والجهد وكانت أكثرها ناتجة عن تكرار
وقائفة على مشابهة . علقت لهم على مختارات منها . فإذا حلوا هذه المختارات
كان يستفيدون من حل بقائرها .

ويحسن أن تضيف بين الحين والحين تسريعات غير موجودة في الكتاب .
ليعلم الطلبة أن الكتاب ليس كل شيء . ويتعودوا الخروج عن المحيط
الضيق ويبرأوا في وجودك ضرورة أخرى لا يسد مددا هذا الكتاب .

والأصل في التسريعات أن يحلها الطالب في البيت معتمداً نفسه عليها
ما وعده في الدرس والكتاب . مترعباً عن الغش وعن السرقة من دفاتر الآخرين .
ويستطيع المدرس أن يقلل من فرص الغش بالتحذير والمتابعة والإشراف المتصل
ولا يفتن في أن يشمل برؤي الطالب إذا خامره شك وعجزت وسائله الخاصة .
يحل الدرس الثاني . فتطلب إلى الطلبة أن يفتحوا دفاترهم وتخرج
طالباً ليكتب على السبورة فيحل قسماً منها ثم تطلب إلى طالب آخر
ليحل قسماً آخر . . . وهكذا . إذ لا بد من إشراك أكبر عدد من الطلبة في

الحل • وإذا أخطأ طالب استعنا بطالب آخر وآخر . فإذا عجزوا تدخلت
وصححت الجواب شارحا الحل . لأن وقوع أكثر الطلاب في الخطأ دليل
على جهل عام يسادة السؤال .

ثم نطلب الى الطلبة ان يصححوا — بالاستعانة بالسيورة —
ما وقع من خطأ في دفاترهم .

الاصل في الحل ان يسل التمرينات بفروعها . ولكن ضيق الوقت
يسوغ — كما رأينا — الاكتفاء بمحاورات منها تقاس عليها البنية الباقية .
ثم نجتمع هذه الدفاتر بطريقة انضمامية لنلقي عليها نظرة تصحح بها
ما سها الطلبة عن تصحيحه . ثم تعاد الدفاتر ويطلب من التلاميذ مراجعتها
ويحسن ان تكون الاعداد من دون درجات . لأن الدرجات في هذه الحالة
تفسد مفهوم الدابة وتدفعهم الى الغش او تصبح لديهم غاية اهم من
الحقيقة نفسها .

ان الوقت لا يسمح للمدرس ان يصحح التمرينات دائما في الصفه ولذا
لابد من ان يقوم المدرس نفسه بالتصحيح كله (او بعضه) في البيت مصطلحا
والطلبة على اشارات منبها على اهم مما يرى في درس مشبل .

١٣ — موضوعات القواعد مرابطة متكاملة . ولذا كان من المناسب
ان يبدأ المدرس درسه الجديد بأسئلة يلقيها على الطلبة عن الدرس السابق
ليرى مدى ما استوعبوه ويشعرهم أنه متابع لهم وليتخذ من هذه الاسئلة
سلما الى الدرس الجديد .

١٤ — تكون أكثر خضوات درس القواعد فرسا ليبيان وحدة درس
اللغة العربية ، ففي الامثلة يمكن ذكر بيت مما يحفظه الطلبة في النصوص
أو انشاء جملة مناسية . ولدى التمرينات يمكن الرجوع الى المحفوظات

أو إلى كتاب النصوص . . . أو حتى كتاب التاريخ (والجغرافية) إذا كان بين أيديهم . وأستاذ المدرس أي وجود شيء ما يثقيفه في الصفحة التي يختارها للتعليم .

١٥ - تكون أكثر دروس اللغة العربية مجالا حيا لتطبيق القواعد . القراءة . التعبير . النصوص . . . الخ فيجب أن ننبه إلى ذلك ونستغل فرصته . فلا تنهون بالقواعد لديها . على ألا تبلغ عنايتنا بالقواعد هذه أن تكون غاية أو أن تصبح جورا على جوهر الدرس نفسه .

١٦ - كان التداوي بخصص وقت مويلا من يومهم وعمرهم لدراسة القواعد . وكانت الدراسة تجري - في الغالب - على حلقات ويقوم فيها نقاش يسهم فيه الحاضرون . وكثيرا ما كانت تثار هذه المشكلات تدن قراءة نص والعمل على تفسيره وإغرابه - ولا شك في أن هذه الطريقة جيدة . ولكنها مما يصعب - أن لم يتحل - تطبيقه في النهج الذي نسير عليه اليوم .

ورب مدرس متمكن يستطيع أن يحقق بعضا منها - وهو امر مرغوب فيه . ثم « تركزت » الدراسة وأصبح لها كتب خاصة ومتون معينة وشروح كثيرة لهذه المتون يحفظها الامتاذ والتلاميذ حفظا ويستعيدونها نصا . وربما ساروا سيرا غير منطقي فبدؤوا بالضعف أو بما لم يكن للطلاب به سابق عهد . ورب الزموا هذا الطالب بإغراب « بسم الله الرحمن الرحيم » قبل دراسة أي شيء من النحو وقبل دراسة حروف الجر . وتلك طريقة اقتضت إلى أن تكون مئة تستند قوى كبيرة لقاء ثرة صغيرة .

وعلى هذا استيقظ العرب المحدثون ووجدوا أن الطريقة (بل الطرائق) الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولنهج التربية الحديثة فعملوا محاولات شتى للتجديد والتخفيف والملاءمة . كان منها - مثلا - محاولة الغلاييني .

ولكن هذه لم تحل المشكلة لانها لا تزيد كثيرا على كونها ضربا جديدا من الاساليب القديمة . وكان من خير المحاولات الاولى . محاولة (حضي ناصف) وجسمته في الاجزاء التي تنوعها باسم « قواعد اللغة العربية » فاستطاعوا ان يقتربوا شيئا من مستوى التلاميذ مادة وطريقة ، وكان طبيعيا ان يسيروا على شيء من الاستقرار : منه . انفتاح . قاعدة . ترتيبات . ثم كان اوج هذه المحاولات في هذه الطريق : « النحو الواضح » وقد اقر للمدارس فتنجح نجاحا ملحوظا ثم لم يلبس ان نزل قدره لاسباب منها :

١ - المبالغة في الاستقرار .

٢ - حشر مواد سمعية غريبة لا تناسب سن الطالب ولا ترتبط بحاجته « اليومية » . ولم يكن عبثا ان يسيب عليه التوسعات في العراق « النحو القمضي » .

٣ - كان كتابا لمدارس اكبر منه للطلاب .

جرب بعد « النحو الواضح » محاولات شتى . لم تزد في اغلبها على كونها تنويعا له او سرقة منه .

واذ كان هذا يجري في المدارس الثانوية ، كان يجري في الجامعات والمجامع وعلى صفحات المجلات نقاش طويل وحاد عن تيسير النحو . وارتفع الموضوع الى اعلى درجاته في كتاب « احياء النحو » لابيراهيم مصطفى وقد تأثر به عدد غير قليل من الباحثين والمؤلفين وامتد نفوذه الى منهج الدراسة الابتدائية والثانوية حتى ان كتاب في ضوئه وافر تدريسه ولكن الكتاب لم يصمد ولم يثبت انه تيسيل وتيسير . وما زال المختصون يبحثون عن مخرج . وأقل ما تدل عليه هذه المحاولات ان النحو درس صعب على الطلاب وانه لا يمكن الاستفادة منه كما يجب وهو على وضعه الحالي .

ولا بد للمدرس من أن يلم بهذه المحاولات ويستفيع منها بقدر ما يتصل
بعمله وتجربته .

خاتمة :

إن أية طريقة لتعليم قواعد النحو تبدو مفصلة لأنها تدرس هذه القواعد
كأنها أمر مستقل وغريب عن الطالب . ولذلك فإن المدرس الناجح هو الذي
يستطيع أن يجعل النحو مادة حية مألوفة في عالم الطالب . وهذا عمل صعب
جدا يقتضي شخصية خاصة تجمع إلى غزارة المادة وهضمها وملائق تقديمها
المراعاة والمباقة .

بعد تحقق ما جاء في الفصل الأول من هذا الكتاب نلاحظ :

(١) النصوص : في بساط تعريفاتها - مختارات من الشعر والنثر تقرأ
إتسادا أو إلقاء وتُفهم ، وتُتذوق ، وتُحفظ (عادة) وغاية لجبال سببها وهما
أفكارها لحاجة اليها في الحياة واحتفاظا بها على أنها من التراث الخالد .

وفي ضوء هذا التحديد تتعين مراكز النقل من الدرس وتحدد الطريقة
٢ - وإذا نقول « مختارات » نقصد إلى أن يكون المنهج أو الكتاب
أو الدرس قائما على النص الجليل الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في
الإنشاء . فهي مقتبسات لأجل ما ستمر من الشعراء والغنّاء والكتاب .
وبهذا تختلف عن مادة دروس المطالعة - كما رأيت - .

والاختيار مقيد بالجبال متحرر من المعنى التاريخي مراعاة لمستوى
الطلبة واقتصارا على النص القريب منهم . فائنا لا نشترط التسلسل الزمني
لمرض هذه النصوص . فقد بدأ بحديث . وقد يكون القديم إلى جوار
المعاصر . وبهذا يختلف هذا الدرس عن تاريخ الأدب أو درس « الأدب
والنصوص » - كما مضى .

٣ - وفي كلمة « تقرأ » ، تتبع خلاصة ما قلناه في درس المطالعة (القراءة)
من قراءة المدرس الانموزجية في الأداء الصوتي مع ملاحظة أن كل ما يقرأ
هنا يجب أن يكون جيلا يوجب أداء جيلا يبدو فيه القاري كأنه
الشاعر أو الكاتب في الحالة النفسية التي تُعرب عنها .

وإذا يقرأ المدرس على هذه الصورة يعكس بقراءته إعجابه ويبرز أسرار

انجبال ما يثير الدهشة حين والاعتبار حيناً ، ولا شك في أن ذلك « يعكس » على الطلبة ويستدعي اهتمامهم به بهذا أي التدقيق ، ويسهل الحفظ .

يجب ذلك في درس النصوص باعتبار أن كل النصوص جيلة . وإذا نوع المدرس في لحيته فإن ذلك يستعمل الروح صير الجبال في النص أو النصوص وبقدار ما يغلب في النص من عناصر العاطفة أو الخيال أو الفكر . . . ويحدث أن يكون في النصوص ما يمس جيلاً ، حشر في الكتاب لسوء في ذوق واضع النسخ أو مؤلف الكتاب أو لسوء في فهمها للتقصد من المدرس ومفهومها عن الأدب الانساني . ولا شك في أن المدرس لا يستطيع أن يحذف هذا النص . ولكنه يستطيع - إذا كان أهلاً لشغفه بذوقه - أن يقدم هذا النص من دون ما يسلل عليه ومن دون انجذاب مشعل .

وليحذر المدرس - على أي حال - من فهم غلط للأداء شاع - لسوء الحظ - في مدارسنا . خلاصته أن الأداء الجيد هو حماسة مصطنعة وعياط ومياط . فما يكاد يقرر المدرس أن يبدو نموذجاً لدى تلاميذه أو مديره ومفتشيه حتى يسلا المدرسة ضجيجاً وعجيجاً - ومثله - أو أكثر منه بفعل تلاميذه من بعده .

إن لكل فن طريقته التي تناسبه وتؤدي به خير أداء بين الجهر والهمس . وبعد أن ينتهي المدرس من قراءته يقرأه مقابل أو أكثر ممن يعرف فيهم حسن الالتقاء - مع التمثيل المحوي بالطبع .

٤ - وتزيد هذه القراءة الطلبة قريباً من النص ومعرفة بسراره وتهدوا إلى الخطوة الثانية من الطريقة : الفهم والتفهم .

ويقال في هذا ما قيل في درس المذاعة . معتمدين كثيراً المياق ومجموع القطعة وموحيات اللفظة في مكانها . ملاحظين المعنى العام الذي يكون جواً صالحاً للفهم الخاص .

وكافت الطريقة القديمة لا تقيم وزناً يذكر للمعنى الجبالي . ولا تترك
فرصة مناسبة للجو السائد . تضيع أكثر الوقت في : الكلمة . معناها . وقد
تقدم للكلمة الواحدة عدة معان دون ربط لهذه المعاني باللفظة من مكانها
في التركيب . وفي هذا إضاعة للجهد . وجور على المنطق وخروج عن المبدأ
الذي قام من أجله درس النصوص .

ولا شك في أن النصوص تزودنا ثروة لغوية . ولكننا لا نريد أن نسل
إلى هذه الثروة بالجهد الضائع والسبل الشاقة . وإنما نريد أن نبلغها كما
تقتضي طبيعة الأشياء . عن طريق القراءة المتدوقة والادراك المنبثق عن دلالة
اللفظة مرتبطة بها حولها .

أجل . أننا يجب أن نهتم بمعاني الكلمات الصعبة . على الألبالغ في
هذا . فيبدو الدرس كأنه خصص لهذا . ورب كلمة صعبة يفسرها السياق
ويبلغها الذوق فتصبح جزءاً من النفس . أما تلك الكلمات التي تبحث عن
معانيها في القواميس وتشرحها بعيدة عن سياقها فتبقى أجنبية عن القاريء
بعيدة عن مدى استعماله .

وأننا ننصف عند المعاني الجزئية فنعرف معنى البيت الواحد - البيت
الذي يبدو معيلاً - والأقن العيث الوقوف عند كل بيت - ونعرف معنى
الجميل التي تبدو بها حاجة إلى التفسير .

ونقف عند معاني مجموعة من الآيات ضمن القنعة الواحدة أو القصيدة
الواحدة . مجموعة من الجمل مما يكون فكرة واحدة داخل الفكرة السائدة .
ولكن وقتنا هذه عند اللفظة المفردة أو البيت والجميل أو الفقرة ليست
كل شيء في التفسير . أنها بعضه . وجزء صغير منه . ومن الناقدين من لا يرى
إليها حاجة ويمتنع إلى البدء بالكل لأنه الأساس وفهمه هو الغاية .

المعنى العام مهم جدا ولا بد من اعادة الوقوف عنده لانه يفسر كثيرا من الاشياء ولانه يربط الصورة للنفس في اكمل اجزائها وهذا ما لم يكن يفتن اليه اقدماء و من سار على نهجهم في النقد .

ولا بد للدرس قبل ان يفتح خزانة درسه ان يتأكد مدى ما استوعب قلبه . ومن ان يستشيرهم الزملاء في درج ما يتقدم معنى الكلمة او فقره . وقصيدة ما لم يمر بخبر مدرس او مؤلف . ومن شاق التوصل الى الحياة ان تكون اوية بالاعاني . ومن شاق اشرية الحذية ان نحترم رأي الطالب وتنبهه على ان يتقدم هذا الرأي .

والاحق ان المعنى - خاصة كان له سما - لم يعد مضافا في الحدود التي كان محبوبا في قضاها . ولم يكن يعنى بشئ اذا لمعنى الذاتي فيه والحكمة القائمة خلاله . ان المعنى - اشر - يفتن النفس الانسانية كلها بكل انوارها واسرارها ويدخل في ذات ريادة على الضلالة الذهنية المعروفة : المواقف والاخيلة والمواقف . . .

٥ - وهما تشمل مرحلة الفهم بمرحلة التفكير الفني اتصالا مباشرا . فلا يكتفى من انش براءه وهم معناد . وانما لا بد من وقفة فنية بين اسرار جماله وشامر بفته وسنات استانيته ولا تقتفي هذه المواد ما لم يسجد منسبون النفس وشكله . ولا يفتن ايها ما لم يقف المدرس والفنية وفنية خاصة عند العائقة والخيال والتركيب والبناء والموسيقى . . . وما الى ذلك مما يقربنا من درس النقد الادبي - كما سنرى .

للمدرس نظراته النقدية المحترمة . ولكن للمطالب نظرة يحسن ان يحترم وان تستثار لانه يعرب بها عن واقع النفس من نفسه . ولا يبعد ان يضيف بذلك جديدا - ورب طالب ارفع حسا من الكبار واصدق حاجبة . اذا فعلنا كل ذلك اهتم الطالب بالنفس وعجب به وتذوقه واحب درسه .

أن الذوق الأدبي أمر لا يستهان به في التربية الحديثة وإن رعايته هدف مهم من أهداف درس النصوص .

أن من المناهج والكتب ما تحار نصوب تقف بالغاية منها عند أدنى حد من التذوق وتدع الباقي إلى الشاب بحرفه به كد يشاء . أنها تقدم له المفتاح . وعليه أن يدخل ...

ويبدو أن المعنى الذهني أصبح - نتيجة تكيده في الدراسات السابقة والوقوف عنده وحده في كثير من الأحيان - غاية يقف عندها كل شيء . ولذا وجب تنبيه المدرسين إلى ضرورة الوقفة الفنية المتكاملة . أي رعاية الشكل وبيان ما ترك من جانب مرتبنا ارتباطا تاما بالمضمون . وتنبيههم كذلك إلى أن هذه النقطة ليست الحاحا على الشكل وحده . وأن الشكل لا يعنى هذه الاصطلاحات المعقدة التي سبنا كررها البلاغيون القدماء من جناس وضياف ... وإنما هو مدى مامح من حيوية ومدى ما لهذه المصطلحات من قوة ونفوذ - كما سنرى لدى فصل « البلاغة والنقد الأدبي » .

٦ - والحفظ شرط في درس النصوص . لاكثر من سبب :

أ - أنه دليل التهم والانحجاب .

ب - لأن الإنسان حافظه يجب أن تسي وتستشر . ومن خير ما تستثمر به حفظ النصوص الجميلة .

ج - ينسي الحفظ ثروة الخائب القوية والأدبية . فيعينه ذلك لدى الإنشاء والنقد .

د - ويعينه على القواعد النحوية أو يكون شاهدا جاهزا . ومثلا يقتدى والنموذج يقاس عليه .

هـ - يحتاج الإنسان لسبب وآخر . غائفي أو فكري . فردي أو اجتماعي . إلى أن يستشهد بجميل الشعر أو النثر .

والطالب في المتوسطة والثانوية ماخى - كما في كثير من الدروس والاحوال - في الحفظ. فقد رأى ذلك جيدا في درس المحفوظات (الاستهارة) وهذا الماخي قد يسئل المهمة وقد يصعب : سهليا لان الطالب يكون فيه قد ألف الحال ولم يفاجأ بها . بل لعله حفظ كثيرا حتى اعتاد الحفظ . ويسمبها لتسكن عادات سيئة منه في تلك المرحلة . وان شئت - قبل أن تجتذبه اليك والى السليم من طريقة الحفظ - ان تقتنع تلك الجذور . فكثير من طلابنا عودوا على الحفظ السريع جدا مع خطأ في النحو وخطأ في الوزن كان المسألة مسألة حفظ ليس غير .

اما هنا . وبعد ان سرت مع الطالب وحقت درجة ما من اعجاب بالنص . فانك قد سرت مهمة الحفظ . وكثيرا ما يحفظ الانسان البيت والبيتين والاكثر دون ان يبذل جهدا اذا كان ذلك بدافع من الاعجاب . ويكون هذا الحفظ كما يجب من حيث الابقاع والنحو اذا سار على نهج التدوة التي قدمها المدرس .

تطلب . اذا . الى الطالب حفظ المتنوعة . وانقول - كما هو في كل شأن من شؤون التربية الحديثة - ان يكون طلبك لنا بعيدا عن القسوة والتهديد بالرسوب أو الضرب . أي ان الحفظ يجب ان يسير متمما للخطوات كأنه امر طبيعي . وان يقع الطالب لنوعية من دون اكراه - قدر الامكان . ونقول « قدر الامكان » لانه لا يمكن ان يتحقق الحفظ على هذين المثالين في يسر . لان الطلبة متفاوتون فيه . وعلى المدرسين ان يراعوا ذلك . واذا حصل في الصف من يصعب عليه الحفظ لسبب من الاسباب كان يعتقد انه لا يستطيع الحفظ مهما يبذل من جهد . فعلينا هنا ان نكون هينين . وان نكس ثقة طلابنا . وان نعمل على إبطال ظنه بأن (تدرج) معه حتى يستعيد

الثقة بنفسه .

ليس الحفظ مآلة يستهان بها في هذه المرحلة من مراحل الدراسة
لأنه ، زيادة على ما سبق ذكره من فوائد ، يبدأ وقت الطالب ويبدأ فراغه
ويتسامى بكثير من ثبوته — فهو ضرب من الفنون الجميلة لا والهوايات ،
الرفيعة .

إن الطالب — في هذه المرحلة — ما يزال شريفاً وما زالت حافظته تلتقط
سريعا ولمدة أطول . إن هذا الذي يحفظ في هذه المرحلة هو الذي يبقى
طويلا معه . ولا شك في أنه سيحتاج إليه في حياته الخاصة والعامة . ويحتاج
إليه عندما يتخصص في الدراسة الأدبية — وقد لوحظ أن الذي يحفظه الطالب
في مرحلته الجامعية لا يبقى طويلا .

كل هذه الأمور والخطوات تهدف للحفظ وتسهيله ، وإذا آمن بها
المدرس ، انعكست آثارها في تلاميذه . وليس من الوهم أن نقول أن من الطلبة
من يحفظ مقادير طويلا خلال الدرس نفسه ، ومنهم من يحفظ جزءا منها . وإذا
حسن بالمدرس أن يستكشف هذا وأن يسأل تلاميذه عما حفظوه وأن يختار منهم
من يقرأ المقطوعة حفظا — مع مراعاة الشروط اللازمة للقراءة . فإذا نجح
الطالب في قراءته شجعه . واتخذ منه الآخرون قدوة . أما إذا تلكأ أو وقف
لدى منتصف الطريق ، فيجب أن يعذره ويعده بالاستماع إليه في درس مقبل .
أن يحفظ طالب أو أكثر نصا خلال الدرس نفسه ممكن وجميل وجدير
بالرعاية ، ولكن يخشى — معه — أن يعتقد المدرس أنه واجب ، فيهرب به
مجموعة تلاميذه ، وأن يعتقد الطالب أنه سبب تمييز نادر فيستعبد له مقدما أو
أن يبدأ بالحفظ في الدرس نفسه منذ القراءة الأولى منهيا للمبارزة ، فما
تكاد تقترب خطوة الحفظ حتى يرفع أصبعه من دون طلب — وفي هذا ضياع

لما يرجى من المدرس ومن الحفظ .

٧ - تعود . بعد ذلك . إلى النص كعادته . فترؤد منقولاً . ولا بد من أن يبدأ المدرس نفسه القراءة ثم يقرئ عدداً من أبيات تلايه على أحسن ما يجب أن تكون عليه القراءة (انشاداً أو تلقائياً) مع ضبط الوزن والنحو والدلالة على الفهم والاعتجاب ، وهذه القراءة الأخيرة فوائد منها :

أ - أنها تأتي بعد أن عرف الطلبة « جزئيات » النص . وهذا ما يجعلهم يستقبلونه بذهن متفتح .

ب - أن يصلح المدرس أن يتمكن أن يكون باقياً من حفظ ... (ومن هنا . لا بأس في أن يقرئ المدرس عدداً من الغلاب من غير تعيين ليرى مدى نجاحه لدى المتحضر إذ أن التامهين لا يكونون وحدهم دليل النجاح) .
ج - أن تكون الأساس الذي ينشأ بسوجه المدرس إلى تلايه قراءة النص في البيت أو حفظه . إذ أن هذا السبب لا يقع إلا بعد الثقة من تمكن الطلاب . والأحسن أن يعاد المدرس مرة أخرى - فإن فائدة من قراءة نص أو حفظه مالم يكن قد نفذ إلى الشفوس .

٨ - يقارب الوقت أن ينتهي فيحدث مدرس حديثاً عاماً عن المقنونة ويعين الواجب البيني الذي يقوم - عدة - على الحفظ مع الفهم .
وإذا صعب أن تكون قاعدة عامة لطريقة الحفظ فليس صعب أن تسدي بعض النصائح العامة التي يمكن أن يجد فيها كل طالب شيئاً من نفسه .
يوصي المدرس الطالب بقراءة النص في البيت قراءة واعية مضبوطة الشكل على النمط الذي يجب أن ينشدوا به النص (أو يلقوه) في الصف أو في المحافل .

٩ - إذا حان الدرس التالي . بداهة بتقديم قصيرة استذكارية تقوم على

ما اختتم به درسه السابق من اعجاب بالنص . وتوجيه سؤال او سؤالين .
ثم يبدأ الاستدعاء . ويحسن ان يبدأ بالتدريج من هم حسن اداء واكثر
انسجاما على الا يدخل الى نص الطالب التابه الغرور ولا يشعر الطالب غير
الرائع بالنصوص بالعزيز وبما يثبت شعوره في ضمه .

ولا بأس من ان يلقي بعد القراءة اسئلة تتصل بالمعنى او بالمبنى على
الا يتبقى ذلك على الحفظ وعلى حسن اداء الحفظ .

ولا بد من ان تجنب عادة سيئة في « التسميع » توطدت لدى عدد من
المدرسين : اقرأ . اقرأ بعد البيت الثاني . ماذا يأتي بعد السطر الثاني .
اكمل من حيث انتهى فلان . . . ان نمتنع الى الغاية ونمتحن حفظهم ونحن
ننظر في كتاب النصوص لان هذا يضعف الثقة بالمدرس نفسه . ان المعقول ان
يكون المدرس حافظ للنص . والمعقول جدا ان يتلوه مرة (او اكثر) معتسدا
حافظته .

خاتمة :

ان النصوص درس نقد وإشاد او درس إنشاء فقط ان اردت
الاقتصار على كلمة واحدة من الكلمتين — فلتأمل .

الفصل السادس الادب والنصوص

(تاريخ الادب)

بعد دراسة الفصل الأول من هذا الكتاب ، نلاحظ :

— ١ —

يراد من كلمة « ادب » علامة يكون اسم الدرس « الادب والنصوص »
ما يراد منها في أبسط تعريفاتها : ما وصل اليها من شعر العرب وشعرهم .
وتقول : ان هذا المعنى لا يقتضي التسلسل الزمني لدى وضع المنهج
او تأليف الكتاب المدرسي . ونقولك هذا شيء من الصحة . ولكن المقول
ان يتبع التسلسل الزمني أيضا لكلمة « ادب » وربنا للنص بها . ولشيء
من العلم بالتاريخ الادبي مما لا بد منه لثقتنا . ويتحقق الهدف من الدرس في
اطلاع الطالب على لون من تراث أمته خلال عصوره التاريخية ووقوفه على
عوامل القوة والضعف في ذلك .

وبهذا اختلف كتاب « الادب والنصوص » عن كتاب « النصوص » .
وكان البارز فيه :

١ — ترويب المادة حسب العصور التاريخية : الجاهلي ، الاسلامي ،
الاموي . . . الخ .

٢ — مقدمة عن كل عصر مما هو قائم فيه من صلة بين الادب والسياسة
والمجتمع . . . وعمّا هو حادث فيه من تبادل مع العصور الاخرى .

٣ — لا نقف من النصوص عند الأحسن فقط . وانما اذ نوجه لهذا

— ٦٩ —

الاحسن اهتمامنا ، لاننى وقات لدى النصوص الرديئة لتضخ صفات
عصر من العصور في ذهن الطالب لدى ايجابها وسلبها ، وليكون ذلك وسيلة
لسعة الافق وضربا من عوامل تنمية الذوق — على قاعدة « والضد يظهر حسنه
الضد » .

٢ - دراسة مفصلة للبارزين الكبار من الادباء لبيان حلة حياتهم بأدبهم
وبعصرهم وبيان أهم اتجاهاتهم ومزاجهم الفنية — وما يرد منها الى العصر أو
الى المومبة الخاصة .

يساعد على الاهتمام بهذه المواد ويدعو اليه تقدم سن الطالب عما كانت
عليه في الدراسة المتوسطة . زما وعلب . والصورة التي تدعو الى تزويد
الطالب بالعناصر الحضارية والثقافية والتاريخية ما هو معروف لدى الامم
المتقدمة .

وربما لاحظ المتبع لتاريخ تدريس الادب في مدارسنا ميلا واضحا
للتخفيف من الجانب التاريخي . وانما لم نعد نطلب من هذه المواد الاربعة
الا أقل حد من حدودها على حين كما تكثر من التفصيل فيها وفي مواد
أخرى لم يبق لها مكان من كتبنا وكانت تجعل من الدرس درس أدب بالمعنى
العام يتضمن مظاهر الحياة العقلية في كل أنواعها وفنونها اللغوية والشرعية
والمنقولة : النحو والصرف - البلاغة ... الجغرافية والتاريخ ... الخ كما بدا
واضحا في أهم ما كتب في الموضوع : « المفصل في الادب العربي » .

لقد كان اسم الدرس : تاريخ الادب العربي . وللدرس بهذا الاسم
أضراره ، وأقل هذه الأضرار طغيان المادة التاريخية على النصوص نفسها ،
وشغل الطالب بما لم يكن أساسيا في درسه ، وضياح فرصة قراءة النص
وتفسيره وفهمه وتذوقه ... وربطه بالعصر ربطا قويا .

المناسب ان ننقل هنا أسطرًا من مقدمة لأول كتاب مدرسي في العراق بهذا الاسم :
« هذا كتاب مدرسي للأدب العربي - وهو تاريخ من حيث تسلسله
أما اليوم فقد فضل فيه ان يكون : « الأدب والنصوص » . ومن
الزمني - اذ يبدأ بالعصر الجاهلي ... وهو تاريخ من حيث انه يعنى فكرة
عن العصر الذي قيل فيه الأدب - وعن أهم مزايا ذلك الأدب في ذلك العصر ،
ثم شيئاً عن صلة العصر بالعصر الذي يليه . »

هو تاريخ بهذا المعنى . وهذا أضعف معاني التاريخ لاننا لو أردنا ان
نجمله تاريخ أدب بالمعنى الصحيح - لأفحصنا في الحياة السياسية والاجتماعية
والثقافية ، ولأفحصنا في تراجم الأدباء وسلسله بعضهم ببعض . ولتقيدنا في
اختيار الامثلة بما يجلو حياة العصر وتقاليده ولغته من دون عناية تذكر بالبقاء
والجمال والذوق الحديث .

وحينئذ يبدو الكتاب جافاً قبيحاً ، مزدحماً بالمعلومات مثل أكثر ما كتب
في تاريخ الأدب . ولكانت صلة الكتاب بحياتنا الحاضرة ضعيفة جداً ، ولضاق
الطلبة بغريب اللغة وغريب التقاليد . ولكان عملنا كمن يريد ان يؤلف في
التاريخ لمختصين في الكليات - ولم يكن هذا من أهدافنا ، ولم يكن هذا مما
تستسيغه سن الطلبة ، ولا مما تقبله المناهج الحديثة في التدريس الثانوي .

ان أهم ما يعنيني من دراستنا الثانوية للأدب العربي : النصوص التي
بقيت على الدهر ورغم القرون العديدة التي مرت عليها . تقرأها اليوم
فتذوقها ، وتعجب بها ، ونحس بأن في أنفسنا شيئاً منها ، وانها البقية التي
تربط أجدادنا بنا ، لانها وهي تصور بيتها وتصور أهل عصورها ، يبلغ بها
العمق بحيث تتحدى المحلية الضيقة الى عرض خلجات الانسان وأفكاره
وعوائفه مما يخلد فيه وفي غيره لمدة طويلة .

ان نصوصنا من هذا النوع تكون أقرب الى الطلبة . واولى بنفوسهم .
ولعلها أهم ما بقي من الادب . نقول : أهم - في الادب - لان التاريخ يأتي
تاليا في اهتمامنا الحديث . ولان الإغراق فيه أرهق الطلبة طوال سنين ...»
الخلاصة : ان « الادب والنصوص » وسط بين النصوص والتاريخ .
ولعله غيرهما بمعنى ان هذا المدرس يتخذ من درس النصوص تتياء ويتخذ
من درس تاريخ الادب تتياء دون ان يكون واحدا من هذين المدرسين بل
انه يمكن ان يكون ذا طبيعة خاصة تميزه مجتمعا بشقيه عن كل شق مستقلا
بنفسه .»

- ٢ -

في هذه المقدمة نسوء بل تضواء على الطريقة وتشخيص لمراكز العناية .
ويمكن ان يكون تدريس الادب على الطريقة الالقاءية - الاستنتاجية . بان
يبدأ المدرس بتقديم المعلومات اللازمة عن العصر وأعلامه ومزايده في أغراضه
واتجاهاته ولغته وقته . مؤيدا افواله بالشواهد من النصوص المناسبة .
ويمكن ان يكون على الطريقة الاستقرائية - التكميلية بان يبدأ
بالنصوص والوقوف عندها واستنباط مزاياها الذهنية والفنية بالسؤال
والجواب واستثمار ما يمكن ان يكون لدى الطلبة من الثقافة ذكية أو معرفة
سابقة ثم يتوصل لدى الجمع والمقابلة الى المزايا العامة للعصر أو للاديب .
ولا شك في ان الاستقراء التكميلي أرقى من الالقاء الاستنتاجي .
وأولى بالأخذ . ولكنه أصعب على تلبية مبتدئين بالدرس . وقد يستدعي
التضحية بمادة تاريخية ضرورية . وقد يقتضي وقتا أطول من الوقت المخصص .
لذا حسن بالمدرس ان يجمع بين الطريقتين بحسب مقتضى الحال ومستوى
الطلبة على أن يكون أقرب الى الاستقراء والتكميل .
أما النصوص فتدرس على الخطوات التي رأيناها في درس النصوص

مع زيادة في تأكيد ربيتها بعامل الزمن . وبيان ردايتها - عندما تكون رديئة
واسباب هذه الرداءة وبيان انها لم يؤت بها هنا لذاتها وانما جيء بها لتشل
ظاهرة غير حيدة وجدت يوما ما .

ويتبع ذلك (أو يسبقه) ذاء حسن لدى القراءة (انشادا أو انقاء)
يبدل على تشل المعنى ويحسن الايقاع الموسيقي عندما يكون النص حسنا
رائعا . اما اذا كان رديئا فيكون الالقاء بتثييعه في اذن السامع وذوقه
وتجسيم عناصر الرداءة - ويكون الالقاء - بهذا - عونا على الدراسة نفسها .
واكبر ما يخشى في دراسة النصوص ان ينهى مدرس حسن الصوت حسن
الاداء . ولكنه ناسد الذوق . وحينئذ قد يقرأ نصا بحماسة المعجب أو هسن
العاشق فيثأثر به الطلبة من حيث يملون ولا يملسون .

اننا ندرس النصوص الرديئة في حذر شديد وتعليق صريح ودقيق
ينفضح منها سوء التركيب واللعب اللفظي . والتفكير التعليسي وانحكم الساذجة .
على الا يدفعنا الجانب النقدي الدقوقي على نسيان الرابط التاريخي للنص
المدرس .

وبعد الانتهاء من دراسة النص يوجه المدرس سؤالا أو سؤالين يختبر
بهما مدى ما استوعب الطلبة ومدى متابعتهم اياه ويطلب الى أحد المتفوقين
منهم ان يقرأ النص قراءة حسنة . ثم يوجه سؤالا أو سؤالين آخرين رابعا
بين النص وعصره وصاحبه .

ولا بد للمدرس من ان يفسح للطلبة مجالا لان يسألوا عما يصعب
عليهم : فهذه الأسئلة تنبه المدرس الى ما فاته وتؤكد ما يجب ان يؤكد .
ويستحسن ان يقوم اناواجب البيتي على قراءة المادة في الكتاب المقرر
قراءة دقيقة وحفظ ما يجب حفظه اذ لا يشترط في الطالب ان يحفظ النص
كله : فقد يكون أحيانا نوبلا . وقد يؤتى به أحيانا زيادة في التوضيح ، اما

الذي يحفظ منه فالمعقول ان يكون محدودا بالنسبة لعموم الطلبة وترك
حفظ المزيد لمن يود ان يتقدم أكثر و ان يشبع ميلا الى الادب أكبر .
ولا بأس في ان يوجه الطالب الشاب الى كتب خارجية تتصل بالدرس
وتزيده علما .

وعندما يحل المدرس الثاني يراجع المدرس الطلبة ويتأكد ضيقهم اجزاء
الدرس ويستمع الى محفوظاتهم ويتشدد في ان يكون المحفوظ مناسباً وان
يؤدي الاداء المناسب وقد تستغرق هذه المراجعة درسا كاملا اذا استمعت
الحال : وقد يكتفي منها بدقائق محدودة .

ولا بأس في ان يطلب المدرس من الطلبة ان يحضروا بعض الدروس في
الكتاب قبل دراستها في الصف لانهم قد أصبحوا في مستوى علي يساعدهم
على ذلك ، على الا يكثروا من مثل هذا الواجب . والا يتركه من دون متابعة
واختبار . فاذا تبين له قصور الطلبة في ذلك ضرب عنه .

خاتمة :

درس « الادب والنصوص » ، يؤلف من كلسين تأخذ فيهما من الادب
والتاريخ ما يكون أمارا للنص يعين على فهمه . ولا تأخذ من الشواهد الرديئة
الا القليل الذي يشل قدره ويزيد في وضوح الجيد .
وتقع العناية الاولى بالنصوص فهي التسييم وهي الاساس . ولكنها
ليست كل شيء ، اذ لا بد ان يبقى المدرس درس « ادب ونصوص » .
أما مسألة « تاريخ الادب » فقد أصبحت بعيدة كان ذلك ضرب من
رد الفعل للعناية المخارقة بالتاريخ على حساب النص . ولو كتب لها ان تعود
بالاسم قلن يكتب لها ان تعود بالجسم .

الفصل السابع النقد والبلاغة

بعد دراسة الفصل الأول من هذا الكتاب نلاحظ :

(١)

النقد في أبسط مدلولاته وقصر غايته أن تقرر (أو نسمع) نصا من قصيدة أو قصة أو مسرحية وما إلى ذلك من يدخل في الأدب الانشائي فننهم وتعرف الجميل من القبيح فيه والجيد من الرديء . ثم أن توصل ما فهمت إلى الآخرين .

فهل لهذا ضرورة في أن يدرس ؟ نعم . لأن الطالب لا يستطيع أن يقوم بهذه العملية وحده . فلا بد من إغاثته بتقديم الأصول العامة وإيضال خبرات المتخصصين إليه . وضرورته في هذا تقرب من ضرورة مواد اللغة الأخرى . وكل ما في أمره أنه يستدعي مرحلة زمنية أكثر تقدما . فلا يمكنك - مثلا - تدريسه في المتوسطة وإن كان إعطاء شيء منه على وجه غير مباشر - كما في النصوص - ينفع ويكون مقدمة للدرس الرسمي فيما بعد . وضرورته هذه ضرورة المواد الأخرى في الصف كما هي في خارجه . وقد تكون الحاجة إليه في الخارج غير قليلة لأنه ذو دلالة على مجموع ما اقتنع به الطالب ، ودلالة على شخصيته في التشرف الأدبي والفكري - زد على ما هو أساس من أسسه : أي تربية الذوق واستثمار الموهبة الفخرية للتمييز بالنقد وتبنيها والاتقاع بها حاضرا ومستقبلا .

وهناك ضرورة أخرى وردت صريحة في مقدمة أول كتاب أقر للنقد

الادبي في العراق : « هناك موضوعات وامساحات وقضايا اديبه دخلت الثقافة العامة . واصبح علم الفدية بها ضرورة . فكثيرا ما ترد كلمات : الشعر انغائي - الملحة - المسرحية .. القصة .. المقالة .. الشعر التعليمي .. فيكون من المناسب ان يعلم المرء شيئا عنها وعن تاريخها واهم خصائصها واشهر ما اشتهر ومن اشتهر فيها . »

وليس هذا العلم مجرد العلم . وانما هو معين للتأليف في ان يتبين طريقه الادبي فيتزود ما تجب قراءته من آثار لا بد من قراءتها . مما يجب ان تستوي معرفته به مع اني طالب في أنحاء العالم المتحضر من آثار دخلت في التراث الانساني ... يعرف ويعرف كيف يقرأه وكيف يستمله .. وكيف تتكشف له نفسه خلال ذلك . فيرى ما يمكن ان يلقى هوى من مؤهلاته واستعداداته وما يمكن ان يبرز فيه ويعترف اليه ويخدم أمته عن سبيله .. »
ومع كل هذه القوائد - وما اليها - . لم يدخل النقد مناهج الدراسة عندنا مبكرا . وذلك لاسباب منها :

١ - ان دراستنا كانت جمدة . ضيقة ..

٢ - ان القضايا الادبية لم تكن على ما هي عليه اليوم من السلسلة والنموذ والشيوع .

٣ - لم تكن لتقامين على شؤون تدريس اللغة العربية خبرة بالثقافة العربية وخبرة بالثقافة النقدية . ولم تكن الثقافة العربية قد اجتاحت ثقافتنا وفرضت نصوصها ومصطلحاتها على شبابنا .
٤ - الاكتفاء بالبلاغة .

٥ - الاهتمام بما هو آمن بالحياة اليومية والحاجة الملحة كأنهم نظروا الى النقد على أنه ضرب من الترف . علما . ان العرب نفسه لا يزال

دائما درسا اسمه « النقد الادبي » . والسبب في ذلك ان أهله يلجئون
بمطلحات هذا الفن ونظرياته - وزيادتهم علىته خلال دراستهم للادب -
وهو ينبثق من طبيعة ادبهم وطبيعة مناهجهم وطرائقهم في تدريس مواد
لغتهم - اما نحن - فلا - ريب -

واذا تلقي هذه الاسطر ندعوا على الاهداف من تدريس النقد الادبي
وعلى هم ما يجب ان تعنى به طريقة تدريسه - توميء الى اهم الشروط التي
يجب ان تتوفر في مدرس هذه المادة بحاحه - وهي :

١ - الشذوق الادبي والاهتزاز لاسرار الجمال في نفس كدي . وان
يكون قد جاء الى الادب وتدريسه حب واختيرا لا كرها واضطرارا ومن
باب انه لم يجد شريف الى غيره . . .

٢ - المتدرة على التكوين والتحليل زجاجة لتجارب الآخرين . . .

٣ - المتابعة الكثيرة . . والمتابعة لما يجد ويحقق أو ينشر . . . ولما
ينرجهم الى اللغة العربية رغبة جيدة من لب انساني او تعنيسي - في حالة
استحالة التمكن من فراءة هذه الآثار وأمثالها بلغة اجنبية .

٤ - من المدرسين من يقرر على تدريس « النقد الادبي » لانه يدرس
« البلاغة » . و لانه قديم في تدريس اللغة العربية او لانه يرى في هذا الدرس
ما يشبع من غروره او ما يسحه نوتا من التيسر . . . وكل هذا بانظر يفسد
الغاية التي وجد المدرس من اجنها . ويجعل الضرر اكثر من النفع .

٥ - ومنهم من يعدد مجالا فيحيا يصول فيه ويجول كما يشاء دون
حسيب أو رقيب فيرفع من يريد ويخفض ما يريد كأن المسألة ادعاء « وثرثرة »
- وهذا غير صحيح .

(٢)

اما البلاغة . فهي - كما هي - وكما تدرس في المدارس : درس يتناول

ثلاثة « علوم » هي : المعاني والبيان والبدع . ويشترع كل علم الى مواد معروفة . ففي المعاني اجبر والانشاء . التذكر والتعريف . التقديم والتأخير . التفسير . التوسل والتفصيل . الایجاز والامتنان والتساوؤ . وفي البيان التشبيه والمجاز والاستعارة والكناية . . وفي البدع محسنات معنوية مثل التورية والطباق والجناس . . . وتأكيد المدح بما يشبه الذم وحسن التعليل ومحسنات نفعية مثل الجناس والتجميع والتفتيس وحسن الابتداء . . .

ولقد ورثناها هكذا ونداولناها كما هي وربما عدنا او بدنا قليلا . اما « الجوهر » فقد بقي غريبا . اي جانا جامدا « محترقا » . وهو على أسوأ ما اتهم اليه البلاغة : اي مصطلح وتعريف ومثل . وكان هم الدرس — ان لم يكن هه الوحيد — يفت عند هذا . وكان الدرس وجد — يوم وجد — من جل هذا ولم تكن للبلاغة رابطة بالحياة وبالذوق . وكان لم يكن مهما ان تتخذ المصطلح وسيلة لعرفها ما وراءها وما وراء المثل الذي توجد فيه من حياة وغواصة وأخيلة وأفكار — كان لم تكن البلاغة نقدا ؟ !

أحس المربون بهذا وساءلوا ما اذا كان ممكن ان يلقى هذا الدرس . ولقد الفته لهم من قبل . فبقي ثرا ليس غير أو جزءا صغيرا من موضوع عام . ويبدو ان إلغاء درس من دروس العربية اسمه « البلاغة » لا يخلو من مجازفة . فقد يثير ذلك المحافظين الذين اكتسب بنظرهم نوعا من « التقديس » — على مر الزمان — هذا الى ان الغيب لا يكمن في الاسم (البلاغة) نفسه وانما في الجسود والتحجر والاحتراق . واذا فليس مستحيلا ان يوجد يوما من يعيد اليه الحياة ويعود على يديه — كما بدأ — نقدا او ضربا حيا من ضروب النقد . وهنا رأي عدد من أهل الحل والعقد الجع بين « النقد والبلاغة » .

فهل يمكن الجمع ؟ يبدو أن الجمع بين مصطلحين — فرّق بينهما الدهر
 نويلاً — في اسم واحد لا يخلو من تعسف ولا يعدو تقييداً أن يكون وسيلة
 سهلة لتوضيح بين امراض متنازعة ولا يفيد كما يريد المعاصرون شيء والبلاغة
 كما وصلت اليه شيء آخر . اننا نرى ان تكون واسع فقا وعرف بتصور
 المصطلحات فاقنا يمكن ان تكون بين واحد من اثنين :

- ١ — ان تقتصر على اسم النقد وتدخل فيه ما هو جدير بالدخول من
 مواد البلاغة باعتبار انها تؤول من النقد وانها جزء منه وان مصطلحاتها نافعة
 يفيد منها الشيء . ويجد أمثلها وتطبيقاتها . وهو يتقد نصاً من النصوص .
 - ٢ — ان توسع كلمة بلاغة وتدخل تحتها كل موضوعات النقد الادبي .
 وبهذا . ندرس تحت مدلولها كل ما يقتضي النص في الدراسة الحديثة .
- وقد يكون نصار اري لأول كثر . الا ان الذي جلب هو الجمع
 بين الكلمتين في اسم واحد : « النقد والبلاغة » . وكانت اذا رجعت الى مواد
 المنهج او « تصنيفات » الكتاب اثار استعجاب رأيت ان في الجمع اعتباراً
 كثيراً . وان مواد النقد ومواد البلاغة حشرت خلف على غير صلة حتى لفصل
 الفصل على هذا الوصل . وهو ما خناره العراق فكان له كتاب في البلاغة
 وكتاب في النقد الادبي وقد مسح له ذلك في ان يولى كل موضوع عناية لم
 تتوافر لدى الخلف . وان وعد « بالتوسع بالبلاغة بحيث تعود — بشكل من
 الاشكال — الى حقيقة النقد » .

(٣)

وفي ضوء هذه المقدمة تبين طريقة التدريس . وليكن واضحاً لدينا
 — وإن فصلنا بين النقد والبلاغة — ان الاساس في الدرسين الالتقاء . وان

ذلك يقتضي السير بالإبلاغة الى ما وراء المصطلح . وانتفاع النقد بالمصطلح .
ثم اننا اذا ففرنا الى مواد من النقد والبلاغة . رينا على طبيعتين
توشك ان تكونا مختلفتين . فهما يستدريان مرة امورا نظرية مجردة لاعلم
للقائمين به . ولا مواد لديه فيها مثل : تعريف النقد . وتعريف البلاغة . افرق
بينهما . الادب والغاية منه . . . الخ ومواد يمكن ان نسيها عليه مثل
الاستعارة . الفصحة القصيرة اي ما سبق لقائهم ان لهم بصور تحتويها
وتدل عليها .

ولابد من ان تختلف سريتنا في امواد نظرية عنها في امواد العملية .
فلا بد لنا في الاولى : من دراسته ما جاء فيها في الكتاب المقرر دراسة
جدية والاستعانة على فهمه وتفهيمه بكتب اخرى . فنحدد النقاط الاساسية
ونسعى لان نكون اراء الطلبة على اوضح ما يكون مع ابتعاد عن التلهجة
الخدائية « والثرثرة » .

ثبت المادة المنتهية لدينا في دفتر الخطة . وندخل الصف ونسعى لان
نكون « بسيتين » هذه مادة « بسية » يمكن ان يفهمها اي طالب اذا اُصغى
اليها . ولا نرعب الطلبة بالتعريف ونشرح التعريف « حسا » .

واذ يحسن الالتقاء . فليس المتصور به الانتقاء التام وانما لابد من اشرار
الطلبة بين الحين والحين فيما يمكن ان يكون لهم فيه شيء . لانهم على
اي حال درسوا النصوص والادب ووقفوا من كل ذلك وقفات نقدية . واذا
فلنبعد بهذا او نستعين به واذا انتهي الى التعريف نطعن الى انهم ادركوا
ما ذهبنا اليه تاركين التفصيلات الى الزمن .

ولا بأس في ان نخصص وقتا مناسباً من الحصة لقراءة ما جاء في الكتاب
المقرر عن الموضوع ومناقشة ذلك وتوضيح ما يمكن ان يكون غامضاً من

مشوره أو أفكاره •

أما في الأمور التي يسكن أن يقرها منهج ومقرر معينة عن مدرس الطالب مثل « تاريخ النقد عند الغربيين » و « مذاهب الأدبية » فيحسن أن يعتمد فيها الطريقة الآتية • ويحذر المدرس التحذر كله من أن « يتصرف » ولو قليلا بمصطلحات الأدب الغربي مستعملا شرحا لأن هذه المصطلحات دقيقة تقتضي علما بالمدة نفسها في اللغة الأجنبية نفسها • وللغربيين فيوما بحث وآراء • فليس سهلا أن يجمع محدث عربي شئها وأن يعتمد خياله أو ثقته بنفسه • لأن المسألة خطر من ذلك • وحير له ونظيرة أن يشك عند مادة الكتاب المقر وأن يفتها جيد • ويسعين بها ترجمه المختصون عنها •

أما فيما يسكن أن يعد عليها من جوانب درس النقد الأدبي مثل : القصة القصيرة • المسرحية • المقالة • • • ما يسكن أن يكون الطالب قد قرأ - أو يقرأ - شيئا من نصوصه • فيحسن جدا بالمدرس أن يبد بنفسه • وأن يسمى • للمطلبة قراءة هذا النص ويأخذ قراءتهم مشافها باستمعة يوجهها إليهم ولا يعدم أن يسمع أجوبة جيدة •

قراكم القصة الغلاية / هل أعجبتكم بها / من أدركتم / كيف بدأ المؤلف وكيف انتهى / ما الحادثة فيها / هي كل - في الجمال / هل هناك مواقف نفسية / كيف كانت لغته / • • • الخ الخ ومن مجوع الأجوبة وما يستطيع أن يضيفه المدرس وهو يقود ملته ويعلق على جواباتهم يسكن أن يخلص إلى تعريف القصة القصيرة وإلى أهم مزاياها • • •

ولا شك في أن اتقراء والتأثر بالقراءة أهم • لدى النقد الحديث • من التعريفات والقوائد ومن جود هذه التعريفات والقوائد •

وإذا انتهى الدرس • كان الواجب البيتي من هذه الطبيعة •

يطلب المدرس الى التلاميذ ان يقرأوا قصصا . . . او مسرحيات . . . وان يكتبوا خلاصة بها أحسوا وهم يقرأون وبما رأوا من مزايا . . . ويحسن ان يطلع المدرس على الحلول وان يختار الجيد جدا منها لقراءته في الصف — ولا يبعد ان ينجلي الموقف عن قابلية ناقدة .

وقد يكون مناسباً ان يوحد المدرس بين حين وحين التمرين ، كأن يطلب الى تلاميذ الصف كلهم ان يقرأوا في البيت نفسا واحدا ويكتبوا عنه : ثم تقرأ في الصف الاجوبة الناجحة وينترك الطلبة كلهم في النقاش وتهيأ جو أدبي حي .

ويجب ان نلاحظ أمرين :

الأول : ان تكون النصوص المطلوب قراءتها نماذج عالية في بابها لكي تكون ذات تأثير في القارئ ، وتكون المثال انصالح ، ومن ثم تكون القواعد المستنبطة ذات قوة وسلطان ودوام .

الثاني : الا تدرس القواعد والامثلة على انها أحكام نهائية جازمة معترف بها في كل زمان ومكان لا محيص لأي أديب من التصرف بها او الخروج عن حدودها لأن في ذلك قتلا لمنقذ نفسه ونجيدها لاحكامه ومجازاة لواقع الاشياء . اذ ان أديبا كبيرا اذ يبدع في أثره يبدع في قواعده وأجوائه وان الناقد يأتي ليحلل هذا الأثر ويبين عناصر الاصالة فيه وينبه الى الجديد منه ويشتو اليه ان وجدته صالحا جدا .

ان الناقد يجب ان يكون مرنا — من دون ان يقع في « الفوضى » .
ان أخوف ما يخشى في تدريس النقد ان يقدم الى الطلبة على شكل رهيب يرهبهم إياه أمرا نظريا مجردا ليس لهم به صلة وليس بطاقتهم ادراك .
— ان ذلك يضع الفائدة ويولد الكره .

للدروس البلاغي مرحلتان . كان القدماء أي المتأخرون من القدماء يقيمون عند المرحلة الأولى ويمدونها نهائية لا أمر بعدها . وهم في ذلك يقدمون تعريفا وأمثلة وفروعا وأمثلة على الفروع . وعلى الطالب أن يحفظ هذا . كيفما اتفق . فهم أم لم يفهم .

وحين جاء العصر الحديث ظلت البلاغة تدرس كما كانت . وظلت شروح القزويني هي السائدة . ثم بدأت محاولات للتخفيف ومحاولات لتحسين الطريقة حتى كانت قمة ذلك في « البلاغة الواضحة » وقد تبنت الطريقة الاستقرائية .

و « البلاغة الواضحة » مهمة في بابها ارتضاها كثير من الاساتذة ونائر بها و « سرق » منها كثير من المؤلفين وهي شبه « بالنحو الواضح » في سلبها وفي ايجابها ، واكبر اميوب — في سلبها — وقوفها عند حد محدود . وليس لها من وراء معرفة الطالب القاعدة والمثل عليه أية غاية .

اننا اليوم لانستفي عن هذا الحد المحدود من البلاغة . ويحسن بنا أن نعلم الطلبة وان تتبع في ذلك الاستقراء — مع التكنيف فليس من الصعب ان يسهم الطالب في الدرس وان يجيب عن اسئلة توجه اليه فلقد مرت معه وجوه البلاغة في الدروس الاخرى كالنصوص والمطالعة بل انه قد زاول وجوها منها — من حيث يدري ولا يدري — في درس الانشاء .

ثاني (على السبورة) بالشاهد والمثل ونضع إصبع الطالب عليه ، فكثيرا ما يكون قد مر به دون أن يعرف مسماء الاصطلاح . ثم نطلب اليه أن يأتي بمثله ونثبت الجيد من أمثله على السبورة ثم

نثوب وتقابل وتصل إلى القعدة . واتسرن عليها .
 ولتذكر من حصر الامثلة ما ورد في كتاب : هذا صحيح . مع ما رزوا
 لأن في ذلك قتلا للشمس وإهداءه عن الحياة .
 ويكون الواجب ان يتي كتاب في درس الفوائد مع نورق تعود
 إلى الاختلاف بين طبيعة المدرسين .

أنا بهذه الخطوة يكون قد جازت فيه بالتعلم بتسلطت ادبية مقرر
 هي جزء من ثقافته وحضارته . وحياة . يومه حياة . ولكننا وفنا حيث
 كان يفتي الآخرون من القدامى . وبعد في الطريق ولم نفسه . وعنا لابد من
 المرحلة الثانية التي يدور فيها الأجيال الدية التي لم ترد أن تفتي من
 البلاغة عند حد . ونرى فتبدل جامدة محدودة أعاده . وقد دلتهم على ذلك
 الأمور . منها :

- ١ - اتسارهم بالغرب وإطلاعهم على تطور البلاغة لديه .
- ٢ - دراساتهم النقد العربي والبلاغة العربية ورويتهم سبق النقد على
 البلاغة .
- ٣ - ما اتصف به المتحدثون من سمة الاتق وقوة الشخصية ومناقشة
 الأمور دون قبولها كما هي .

٤ - اطلاعهم على المفاهيم التربوية الحديثة .
 أن هذا الذي كانت تعلمه البلاغة أمر يسير . أما الذي يجب أن تعلمه
 اليوم فهو بعد ذلك وأكثر من ذلك وأهم . أنها يجب أن تتخذ دليلاً إلى
 أسرار الجبال : أنا لاندوس البلاغة لكي تقول : هذه استعارة وهذا جناس ،
 ولكي تأتي بأمثلة فيها استعارة وفيه جناس . . . أن ذلك عمل يمكن أن
 يسى بليدا ، ونحن نريد أن تكون العملية التربوية على الذكاء والحياة . ولذا

فإننا ندرس في البلاغة ما أحدثه وجود المصطلح البلاغي كالمستعارة والجناس من جنس أو (قبح) في النفس الأدبي . أن وجود صورة من صور البلاغة في نص من النصوص لا يعني شيئا بذاته ولا قيمة تذكر في شخصية ، إنما المهم معرفة ما أحدثه وجود هذه الأوجه من تزيين وهذا تقوم قيمة البلاغة الحقيقية .

كان المتأخرون من القدماء يفتنون عند تحديد المصطلح البلاغي إذا يدرسون أو يؤثرون ويحسدون على مثل معين وحكام مكرورة ، وكان منهم من تكون له همة في النقد ، ولكنه يقيم نقده على الإعجاب بصورة البديع والبيان كيفما جاءت . ويزداد إعجابه إذا كثرت ، وقد يضالب الشاعر أو الكاتب بهذا الإكثار ، ويعيب النص الذي لا يحتل بالجناس والنباح وما إلى ذلك مما كانوا يسوونه المحضات .

وذلك ذوق لا نعترف به اليوم . لأننا نلنظر إلى هذه الأشياء من حيث وجودها فقط . ولا نعددها محسبات ليجرد أنها ترد في الكلام ، وقد اتضحت لنا شروط لا بد منها للجمال . منها :

- ١ - أن تكون ذات صلة بنفس الأديب المنشئ .
 - ٢ - ألا تكون متكلمة مقطوعة .
 - ٣ - ألا يكثر منها على نوح يجعلها ضاغية فتجمل الأدب لعباً لفظياً .
- أن البلاغة عادة - كما بدت - جزءاً من النقد أن لم تكن هي والنقد شيئاً واحداً .

خاتمة :

أن إقرار درس للنقد خطوة في تاريخ الفكر الأدبي لعصرنا ، ولكن هذا الدرس لا يؤتي آكله إذا استحل قواعد وتعريفات ومصطلحات ؛ لأن الأساس

فيه أن يكون حياً وفي تناول الطلبة ، يجدون مادته في نفوسهم وفيما حولهم
وفي دروس اللغة العربية الأخرى وفي مقدماتها الإنشاء والنصوص . أما
ما كان منه من الأمور النظرية والثقافية العربية فيجب أن يقدم واضحاً ناضجاً
في لين وهدوء من غير ادعاء أو ثثرة .

ومن أكبر الأدلة على الجهل بالغة التي قر من أجلها درس النقد
الأدبي ، أن امتحان — في سرعة خارقة — مادة جامدة ، وأصبحت أسئلة
الامتحان فيه من نوع الأسئلة القديمة في درس «البلاغة» المحترقة و«القواعد»
الميتة .

ثم كافت قمة الجهل في إملاء ملخصات على الطلبة يحفظونها صسا ، وفي
طبع مثل هذه الملخصات لتباع في الأسواق .

إن طبع الملخصات مضر في كل مادة ، وهو ينافي طبيعة الدرس اللغوي ،
ويبدو سخيفاً جداً في «النقد الأدبي» منه .

ولقد طورنا البلاغة بسا فيه مفخر ، ولكن هذا التطوير بقي نظرياً ،
ولن نبلغ منه غاية تذكر ما لم تصبح معه البلاغة جزءاً من النقد ، بل تصبح
هي وإياه كلمة واحدة : النقد .

حصّة للتطبيق

تسير التربية الحديثة بتطبيق ما تعلم من أمور نظرية . بل انها لا تكاد تعلم من النظريات الا ما يمكن تطبيقه . وأقل ما في هذا ان يكون الذي يدرسه الطالب في المتوسطة والثانوية في متواء . وأن يشعر هذا الطالب بأهمية ما يدرس . والا فلا فائدة من شحن ذهن الطلبة بأشياء لا يحتاجون اليها ولا يدركون مداها — كما كانت تفعل التربية القديمة في الترويض العقلي . اتنا لا نرهق الطلبة بما لا يفهمهم وما لا يفهمونه . وتوضح أولى أمثلة هذا في درس النحو .

لقد كان القدماء يقفون طويلا عند قواعد كثيرة منها المقيم ومنها المجرد والصعب البلوغ . . . وكان الطلبة يضطرون لبذل أقصى الجهود في حفظ أسماء لا ينقحون من أمر مادته شيئا ، فإذا طلبت اليهم ان يعيدوا عليك ما درسوا اعادوه كما البقاء . أما اذا أرحت منهم تطبيقا او أخرجتهم قليلا عن النهج الذي حفظوا عليه ، فانهم يعجزون غاية العجز .

اتنا لا نعلم — ويجب الا نعلم — في النحو الا ما يحتاج اليه الطلبة لدى التطبيق ، واتنا لا ندرس هذا الذي ندرسه لذاته ، ولا يمكن ان نتركه من غير تطبيق يرسخه في نفس الطالب ويصوده على استعماله في الوقت المناسب ، بل اتنا نبعد هذا التطبيق عن الاقتعال فنسعى جهدا الى أن نضع الطلبة في وضع طيبي يتطلب منهم استعمال ما درسوا .

اننا نوصي الجانب العملي من النحو وتبع فيه طريقة منبثقة من كيان
الغلبة ثم نلق عند تدريبات صفيه وبيئية .

ولا نكتفي بذلك فنقرن درس النحو بدرس آخر نسميه « التطبيق » ،
نخصص له - عادة - ساعة في الاسبوع يوجه المدرس خلالها الى الطلبة
أسئلة عن المادة التي درسوها في النحو ويطلب اعراب أبيات من الشعر .

والنكرة سليمة ولكنها لا تستغل - لسوء الحظ - كما يجب حتى
في هذا المفهوم الضيق للتطبيق لأن كثيرا من المدرسين لا يستغلون
هذه الحصة من أجل الغاية التي وجلت لها . وانما يعدونها حصة من حصص
النحو يدرسون فيها القواعد المقررة . اكتمالا للمنهج - وهذا غير صحيح إذ
يبدل على قصور في فهمنا لمعنى التطبيق ويبين نقصا في المنهج نفسه .

ويعد آخرون حصة التطبيق ساعة استراحة يكتفي بأن يوزع على الطلبة
أن يقرأوا ما يريدون - دون توجيه - وفي هذا منتهى التفسير .

وكأن الواجب يقضي على المدرس أن يدرك أهمية الساعة المخصصة
للتطبيق ويعكس هذا الإدراك على تلاميذه . بل اننا لا نرتضي له أن يقصر
حصة التطبيق على تدريبات النحو وعلى مواد المنهج المقررة ، وانما يجب أن
تشمل هذه الحصة ما هو أبعد من ذلك وأوسع . أي أن تكون تطبيقا للنحو
عامة دون نثر الى صنف او منهج ويكون المقياس فيه ما تفرضه الحاجة الآنية
إذ تدل على ضعف الطلبة في هذا الموضوع او ذاك ، وعلى سوء استعمالهم
لهذه الحالة او تلك .

ولا نقف عند هذا . فليس التطبيق من لوازم النحو وحده ، وانما هو
من لوازم المواد اللغوية الأخرى كلها : النحاة ، التعبير ، النصوص . . .
النقد . وانه الفرصة الثمينة التي تبين للطلبة وحدة اللغة العربية وتكامل

أجزائها . وتدلهم على صلة اللغة بالحياة وحاجة هذه الحياة الى اللغة .
وتزداد الفائدة ويقوى الشعور كلما وسعنا جو الدرس ونوعنا من آفاقه .
ولكي يكون التطبيق على الوجه المرضي . يحسن أن يكون المنطلق في
حصته : قراءة أحد الطلبة لانشاء عمله في البيت لنفسه . او إنشاده نصا
اختاره وحفظه عن كتاب خارجي .

هو يقرأ . ونحن نستمع . . . ونسجل ملاحظتنا . . حتى اذا انتهى
اثبتنا على ما يستحق الثناء منه ونبهناه الى ما وقع له من خطأ في النحو أو
غيره : سائلين عن بعض المعاني والصور . . . واسباب الاختيار . . ثم نستعيد
القراءة . . ويشترك الطلبة في النقاش مؤيدين ومفندين . متعلمين
اللغة الفصيحة .

واذا كان النص المختار جميلا كان مناسباً أن يكتبه الطلبة في دفاترهم
وان يقرأ بعضهم .

وفي كل هذا ما يخلق جواً ثانياً فيه المتعة والفائدة وفيه ما يغير نمط
الدروس التقليدية الأخرى .

الفصل الثامن

النشاط

يقصد به انى كل ما ينظم للصاب لان يفهم به من نشاط خارج الدرس المقرر لفروع اللغة العربية المعروفة . وقد سمي مرة النشاط اللامنهجي ، ولكن لوحظ ان هذه التسمية كانت تستدعي الاستهانة به وتشمير بأنه أمر طارئ ، غير ذي بال ولا رابط له بإددة الصفة — فتركت التسمية . وسمي مرة النشاط اللامنهجي . وقد لوحظ على هذه التسمية ما لوحظ على التسمية السابقة . على حين ان التربية الحديثة تنظر الى النشاط في اهتمام كبير ولا تقل أهميته عندها عن أهمية الدروس الصفية او المنهجية لانه مكمل لها ومحقق لما لا نستطيع تحقيقه . ولهذا نصت عليه في المناهج الحديثة ورسمت خطوطه العامة كما نصت على المواد الاخرى من مطالعة وتعبير ... الخ .

وتلح التربية الحديثة على العناية بهذا اللون من العمل المدرسي لانها رأت فوائده عظيما وتجرييا . ولانها تعنى بالطالب كلا . تهيم له الفرص لان ينطلق ولان يرى لدرسه مجالات واسعة . وتمده — عن قصد وغير قصد — لان يعلم ان المادة التي يتلقاها داخل جدران الصف لا تبقى في حدوده ، وانما يجب ان تخرج . وان هذه المادة الصفية وحدها لا تكفي ولا بد من الزيادة عليها وملء ثغراتها وتنقيتها وكسبها عنصر الحياة .

زد ان النشاط — بما له من جانب عملي يشجذ رغبة الطالب ويزيد من شوقه الى التعلم . وهو — في حقيقته — لا يمسس ان يكون اسلوبا جديدا لتقديم المادة اللغوية . ويناك أكيدا لاطهار وحدتها وشدة الترابط بين أجزائها . وانه فرصة تربوية ثمينة لتنمية المقدرات

وتشجيع القابليات الخاصة ورعاية المواهب وما الى ذلك مما يسئل في باب مراعاة الفروق الفردية وما لا يستطيع الصف ان يفي به - وهذا ما لم تكن تفهمه العقلية القديمة اذ رأت فيه اقصادا للعلم ومضيعة للوقت - وشتان . والنشاط اللغوي متعدد الوجود . ومن أهم هذه الوجوه :

المكتبة :

من الخطأ الكبير ان يشعر الطالب ان الكتب المقررة كسل شيء . ومن الخطأ ان يحد بهذه الكتب وحدها . لذا وجب توفير فرص الخروج عن هذا المفهوم الضيق بأن يهيئ للطالب مجال الاتصال بالكتاب الخارجي ومجال اختيار هذا الكتاب ضمن التوجيه التربوي السليم في مراعاة المعاني الاخلاقية والنية زيادة على عنصر التشويق بنقادة والاسلوب والاخراج وملاحظة المرحلة التعليمية .

تعد للمكتبة قائمة مناسبة بالجوهري مما يحسن ان نضمه من الكتب والمجلات . وتنظم فيها الكتب على أحدث طريقة - ويوكل أمر ادارتها الى جمعية من الطلبة تحت اشراف مدرس .

ولا بد من أن يشجع الطالب على ارتياد المكتبة وعلى الاستعارة منها والاستمرار في ذلك حتى تكون المطالعة عادة فيه .

واخطر ما في المكتبة ان يتخذها المدرس مهربا . أي انه يدنع بتلاميذ صفة اليها كلما أراد ان يتخفف من الدرس الصفي - كأنها ذريعة من الذرائع الرخيصة .

واخطر ما في تعيين المشرف عليها - حين تكون له مكافأة - ملاحظة نفعه ماديا او معنويا . كأن الاشراف امتياز خاص يمنح لمن يراد « تدليلهم » . ويتصل بمكتبة المدرسة زيارة المكتبات العامة والخاصة ...

الخطابة :

وسمي تهيئة الموهوبين لحاجات البند المقبلة .

ويمكن ان يكون للخطابة لجنة دائمة يختار اعضاؤها — كما هو مظهر تطبيقي للنحو ولون آخر من كون التعبير واقتراء السليمة ، الواجب — بناء على مقدراتهم وتنسجيمها بما يحسن امدرس بهم : كما يمكن . بل يحسن ان تشمل أعضاء من خارج هذه اللجنة .

ولابد من تخصيص وقت لتدريب الطلبة ومن ايجاد فرص لاطهر ثمرات التدريب في حفلات شهرية أو سنوية . . .

وايحذر المدرس غاية الحذر من التعصب لخالب دون طالب ومن ان يكتب الخطبة لخالب قصد ان يفوز في مسابقة او ان تنوز به مدرسته في مسابقة بين المدارس — ان في هذا عذرا كبيرا . ومؤسف ان يقع .

ويتسم فوائد الخطابة المدرسية بحدود الحفلات الخطابية العامة . . .
الصحافة :

وهي انواع تبدأ بالبرقية الجديدة احي تعلق في الصف نفسه وتنتهي بحداد عدد (أو أكثر) : وجاهة المجالات الحقيقية .
ولابد من ان تؤخذ الصفحة مخذ الجهد والالتفات عند حدود المفهر .
ولابد من ان تقوم على نشاط الطلبة أنفسهم بإشراف المدرس ، ومن العيب ان يكتب المدرسون للطلبة . ومن العيب ان يجعل المدرس — او يتجاهل — ما يمكن ان يأتي به الطلبة سرفعة من هنا وهناك لتضيق الفائدة ويقلب النفع ضيرا .

وقد تكون الصحافة من أوسع وجه النشاط مجالا وامكانا لقبول أكبر عدد من الطلبة والاستفادة من أكبر تنوع في القابليات — انها يمكن ان تكون نوعا من التدريس على طريقة الشروع — وهذا ما يدعو — ان لم

يوجب - إصدار عدد سنوي على شكل مجلة .

والذي عليه علم القليبة سرور شريف بن برون و - بوعمة و - سيويب و - السحيج .
وهي تحتاج الى احسانه وحسن الاملاء وحسن النحو والجيد في الالقاء ...
والنقد ... والتأخر على النشر ... من الكتب ... من استاذات .

ومن مستندات بعض المستفي زينة الصلح والاملاخ على ادارتها
وتحريرها ، وزينة الصلح وزينة الصلح عمل فيها .

انما ان نستعين الصحافة القوية على العربية . نستعملها كذلك لاكتشاف
مخفي المستقبل وفتح افقها امامهم ...

التمثيل :

مختبر حي لغة العربية للاب - من الترمك القليبة في اختيار
التشيلية ولا بد من ان يكون التمثيل على الوجه الاتم من حيث النحو
والصرف ومن حيث انجهار الصوتي في استعمال النجعة المناسبة في حالة
الخط او الرضا في حالة الفهم والاعلى ... والحب والكره ... والحرب
والسلم ... وهو اذ يتولد في ذلك على فهم القلي الذي يلقيه وادراكه
اسراره وخفاياه - وليس هذا بقليل .

على ان الحاجة الى التمثيل كبير من ذلك . فلا بد من ان تكون في البلاد
فرق للتمثيل . انما نواة هذه الفرق المفعول ان تولد وتكتشف وتغذي في
المدرسة ومن ثم يعرف الشاب طريقه في الحياة .

ان الاعتراف على التمثيل يحتاج الى مدرسين مختصين بالتمثيل . ولا بد
لهذا المدرسين من ان يكون مستعد من اللغة العربية لان الخنثى النحوي
- مثلاً - يشيع الاستهانة باللغة ولبث على لسان المتكلم والسماع على مر
الايام . ولان الجهل باختيار النصوص وادائها ومعانيها ينزل من قدر التمثيل
فان وجد المشرف القلي على التمثيل . فذلك خير . ومن واجب مدرس اللغة

العربية ان يتعاونوا به . وإذا لم يوجد لزم مدرس اللغة ان يسد مسده وأن
يبدل جهده في ذلك وانما الهدف الاساسي من قيامه بهذا النشاط في مدرسته .
ومعنى هذا ان يحسن اختيار الطلبة . وان يكون الاختيار على أوسع مدى
وبأعدل طريقة .

ان انتخاب لجنة دائمة باسم لجنة التمثيل أو المرح أمر مناسب جدا .
ولكن الخطر ان يكون الانتخاب على شكل رخص كان يتدخل المدرس من
أجل هذا الطالب أو ذاك أو ان يقدم طالب ويؤخر ثانياً لأسباب خارجه عن
منفعة العمل ولا تتصل بالمجداة .

اما اذا وقف النشاط عند حدود الانتخاب فإن الامر يزداد تعاقه .
ولا يقف النفع اللغوي للتمثيل عند المرحية التي تسلمها مدرسة من
المدارس . وانما يتعداه الى حضور تمثيلات المدارس الاخرى . وحضور
تمثيلات الفرق المحترمة اذ تفده الرا ادبياً مهما . . .

المقابلات :

في البلد أعلام معروفون في الفنون الادبيية من شعر وقصة
. . . وقد سمع بهم الطلبة أو يسمعون . قرءوا لهم أو يقرءون ، ويشوقهم
أن يروا هؤلاء الادباء وان يستمعوا اليهم أو يتحدثوا . ولذا حسن بالمدرس
أن يسهل لطلبته لقاء هؤلاء الادباء ويهيئ المقابلات معهم كأن يدعو أدبياً من
الادباء الى المدرسة ليحاضر أو ليقرأ من شعره أو نثره . حتى اذا ما انتهى
التف حوله التلاميذ يألوته في هذا الموضوع أو ذاك وعن هذا الكتاب أو
ذاك ؛ أو ان يحصل على موعد من الاديب ليزوره مع عدد من تلاميذ الطلاب
ويحسن في هذه الحالة — أو تلك — ان يتهيأ الطلبة للموقف بأن يقرءوا آثار
ذلك الاديب ويلموا بآرائه وبأطراف من حياته لكي يكون كلامهم قائماً على
أساس ولكي يفهموا ما يسمعون .

إن لقاء الطلبة بالأدباء يزيد من علمهم ويزيد من شعورهم بشخصيتهم
ويتيح لهم فرص التحدث باللغة العربية مع البازين من بناتها . وينسى
شجاعتهم الأدبية .

ولا داعي إلى الحذر من السعي إلى التقاء أو من تخوف الرضا لأن
الأدباء أنفسهم يسرون باللقاء (ويثيدون منه) . أما إذا وقع الرضا أو
الاعتذار . وهذا نادر . فليس في ذلك بأس .

ومن مميزات التقاية التواقيع والصور التذكارية

الرحلات الأدبية :

يقوم عدد لا بأس به من المدارس بفترات إلى مسمدن
وأماكن مختلفة . وهذا يدخل في النشاط العام . ويمكن أن يستغل جزء منه
أو أن يوجه إلى النشاط اللغوي بوجه خاص . فاد تقصد مدرسة بغداد
مثلا . فانها تستع طلبها - أو قسما منهم - وتنفهم بالأطلاع على أمور
أدبية فتزور مكتبة المتحف - مثلا - ليرى الطلبة عددا من المخطوطات . وعددا
من الكتب النادرة والصحف المنجحة . وتزور المطبعة الفلاية ... والجريدة
... والمجلة ... والأديب ... ليطالع الطلبة على هذه الأمور عن قرب . وليوجهوا
اسئلة عما يشغل بالهم وليبقى في أذهانهم ما يكون أساسا للبناء عليه .
ويمكن أن تقيم المدرسة الزائرة حفلة خطابية أو حفلة تمثيل ... وإن
توزع - في هذه المناسبة أو غيرها - أعدادا من مجلتها .

ويمكن أن تبادل المدارس الزيارات وإن يتخصص هذا التبادل بين
الفرق واللجان من كل مدرسة ...

الإذاعة والتلفزيون :

تختار المدرسة الجيد من تاج طلبتها في الخطابة

والقصة والتشيل والصحافة والمقابلات والرحلات ... حتى اذا طبأت الى
جدواد وورثت من صلاحه . وحسائله - في بابه - فتحت الجهات المختصة في
الاذاعة والتلفزيون لإذاعته او تلفزه بحسب الباب الذي ينتسب اليه . وفي
هذا تشجيع السواهب وإعلان مكانتها وإعداد مستقبلها .

والمنتشر من الإدارة أن ترحب بهذا . وان تحتجج له وقتا (او ركنا)
ثابتا من مناهجها . وهي اذا تؤدى بعملها خدمة وطنية تستحق أيضا لانها تنوع
من موادها وتنقذها من الجفاف وتجذب اليها جمهورا جديدا ...

السينما :

وسيلة مهمة من وسائل التربية والتثقيف . وهي يمكن أن تكون كذلك
في التربية اللغوية عندما يكون الفلم غالبا في تأليف قصته واختيار مادته وفي
إخراجها وسلامة هدفه ... ناسقا بالفتيحة ... وعندما يأتي خاصا بسائل
الادب والادباء - ان السينما وسيلة حية دون شك .

ولا تسمى المسجلات ... والاسطوانات اذا جاءت ضمن الدلائل التربوية
ان وسائل العلم الحديث لا تنتهي . وعلى المسؤولين عن شؤون التربية أن
يكونوا على صلة بأحدث المخترعات يستغلونها في أسرع وقت وفي أهدي
سبل .

خاتمة :

وجود النشاط كثيرة والكلام عليها يمكن أن يطول . ولكننا نكتفي
بالإشارة اعتسادا على ان المدرس المخلص السهوب لا يحتاج الى الاشارة . وانه
قادر على ان يتكرر المجالات المناسبة لامتصاص اللغة العربية وبيان صلتها
بالحياة .

ولا بد من مكافأة الطالب الموهوب بفتح المجال امامه وضمان المستقبل
الذي يعتمد هذه الموهبة . . ولا بد من مكافأة للمدرس المخلص ماديا
ومعنويا لكي نضمن استمراره ونجني ثماره .



الخاتمة

حقق الإنسان في تطوره خطوات مهمة من المعرفة ومن دراسة الحياة وكان من ذلك ما كان في عالم التربية حتى لقد بدا اليون شاسعا بين القديم فيها والحديث .

وقد بذلت التربية الحديثة جهدا خاصا في الطرائق التي توصل المادة الى التلاميذ منسجمة مع الهدف الذي ترمي اليه عاما كان أم خاصا ، وافت في ذلك كيبا مهمة .

ولقيت اللغة الاهتمام المناسب . ولقيت اللغة العربية حظا من هذه العناية بعد ان اتصلنا بالغرب وأخذنا عنه كثيرا من شؤون التربية والتعليم والطرائق العامة والخاصة مراعين ما لنا في الميدان من تراث وما تحيط بنا من حاجات ومشكلات .

ولا شك في ان « الطرائق الخاصة بتدريس اللغة العربية » لا تجدي كثيرا ما لم يتول تدريسها أساتذة استوعبوا مادتهم واخلصوا لها وجمعوا بين العلم بالطرائق والعلم باللغة العربية نفسها ، وتمكنوا من أن تكون لهم طرائق خاصة ناجحة في التدريس لأن ذلك ينمكس — دون شك — على الطلبة كأنه لا بد للطالب — حتى في مرحلة الجامعة — من قدوة ومن ان يرى استاذ

جادا في موضوعه متسكنا من أجزائه عاملا بما يقول . صابرا على المكاره .
يتخرج الطالب في الجامعة وقد زود — كما يجب ان نفترض — مادة
وطريقة ، ويجد نفسه وجهها لوجه إزاء حياة عملية يطلب منه ان يطبق فيها
ما درس واستوعب .

ولا شك في ان التمكن من التحقيق يقتضي جهودا تبدل متضافرة من
عدة جهات : الدولة . الوزارة . الادارة . المجتمع . البيت . الخ . فذا
قامت هذه الجهات بواجباتها سهلت على المدرس الناشئ مهته . واذا لم
تقم بانت الهوة سحيقة بين النظرية والتطبيق . ورأى المدرس الجديد خياليا
ما كان يتلقى من نظريات . فاذا كان حاد رقيقا وقع عليه ذلك وقع الفاجعة
وأصابه منه دوار وشعور بالعجز والخيبة . وهذا مالا نريده له . لان الهوة
كائنة على أي حال . وعلى « الناشئ » ما ان يعلم سلفا ان الطريق شائكة
وأن عليه ان يتسلح بالصبر . وانه اذا فعدت — فرضا — كل الجهات عن
تقريب النظرية من التطبيق . فان جهة واحدة — في الأقل — يجب ان تبقى
صامدة . وان تظل تشرع بالمسؤولية . تلك الجهة هي المدرس نفسه . فعليه
ان يجد ويجتهد في اجتياز ما يسكن من العقبات ضمن ظروفه . وفي ان يحقق
قدرا مما درسه وآمن بصحته . ولا شك في انه بالغ بعض قصده — عليه
أن يسعى . وليكن بعد ذلك المدى الذي يحققه الجهد الخاص ضيقا .

ان المدرس يستطيع — على أي حال — ان يخفف من ثقل المنهج ويقلل
من خطأ الكتاب المقرر وأن يجتذب الشارد من الطلبة ويتعاون مع القاسي من
المدرء والمدرسين وان ينشئ مكتبة صغيرة ويصدر مجلة ويؤلف جمعية
ويجري مقابلة ويقوم برحلة . . .

وهذا الذي يمكن ان يحدث لكل مادة من الدروس يمكن ان يحدث

لدرس اللغة العربية ، وقد يحدث لها — وفيها — على وجه أتم وشكل أوضح ومدى أوسع . وقد تهيم هذه المادة بتدريسها فربما تادروا لبذل الجهد الخاص ولا سيما للمتمكنين من المادة والطريقة وللمتميزين بالإخلاص والوضعية والمتسمين بعبء الفكر وقوة الشخصية ، من أحبوا اللغة العربية وكانوا فيها مدرسين وأدباء في آن واحد .

إن مدرس اللغة العربية يستطيع أن يثق كثيرا ما درس من الطرائق الخاصة ، ويستطيع أن يسلك في هذه الطرائق بحسب مقتضى الحال : فيدرس المطالعة والتعبير والقواعد والنصوص والأدب والنقد ... على الخطوط العامة التي زودها خلال دراسته مرأب المفسر العملي . ملاحظا الوحدة بينها ، غير ناس مادة لدى تدريس المادة الأخرى . وغير مضح بالقواعد النحوية لدى الانشاء ولا بالاملاء والخط لدى القواعد ... الخ ثم يتعرف في الأمور الأخرى بمقتضى رأيه وتجربته وظرفه الخاص . وليعلم أن الطرائق الخاصة ليست أمرا جامدا ينبثق حرفيا كما درس على الوجه النظري وإنما هي توجيه عام قائم على الاستفادة من تجارب سابقة . خاضع إلى التعديل والتبديل تبعاً للتجارب اللاحقة — أن الجود يقتل الطريقة . ومن محاسن التربية الحديثة : الحرية التي تسمح بها للمدرس بعد أن تلمس أن حسن اعداده وحسن استعداده ... ونحوه ...

وقد يتلقى يوما استاذ الطرائق الخاصة في الجامعة من تلميذ سابق له من الملاحظات وثمرات التجارب ما يعينه في عمله ويصحح به بعض آرائه — ولم لا ؟ —

ملحق

*

ملاحظات ونقاش

وزارة التربية والتعليم
سكرتارية لجنة تعفيد النشر
تحية واحتراماً
وبعد :

فقد قال السيد الخبير الثاني : « الكتاب جيد . وفيه فوائد عملية لا يستغنى عنها كل مدرس ومدرسة » . وفي هذا زيادة على ما قاله الخبير الاول وأقرته لجنة تعفيد النشر - ما يحقق المساعدة المالية - وقد ترى اللجنة مثل هذا الرأي .

أما ما يبقى بعد هذا الحكم المهم فأمور ثانوية يحتمل ان يجدها أي ناقد في أي كتاب .

✻ في ١٥ / ٩ / ١٩٦٨ قدم المؤلف مخطوطة كتابه هذا الى لجنة تعفيد النشر بوزارة التربية والتعليم فأحالها الى خبير واقرت المساعدة ورفعت قرارها الى مجلس التربية فأحالها المجلس الى خبير ثان ابدى عليها ملاحظات ناقشها المؤلف في هذه الصفحات .

ومن واجب المؤلف أن يأخذ من ملاحظات السيد الخبير مالا نقاش فيه
مما يمكن أن يعود إلى السهو وما أشبهه .

أما الملاحظات الخاضعة للنقاش مما يمثل وجهة نظر خاصة فلا أراكم
تلتزمون بها المؤلف قدر ما تظنون منه بيان وجهة نظره — وللمؤلف — كما
تعلمون — وجهة نظر كما للخبير — ومن توضيح ما يمكن أن يفهم — لسبب
ولآخر — على غير ما قصد إليه .

وهذا ما فعلته . فاني سأعرض على مامعكم ملاحظات السيد الخبير
ثم أبين ملاحظاتي : فقد يتضح ما كان خافيا ويزول ما كان ملتبها .

ولا بد لي هنا — قبل البدء بالمناقشة — من أن أكرر ما جاء في مقدمة
كتابي من أني لم أورد في عملي أكثر من أن أسجل تجربتي خلال دراستي
ومشاهدتي وتدريسي بعد أن لمست جيدا ثرة النجاح في هذه التجربة الخاصة
... وهذا يعني أني لا أقصد إلى أن أولف كتابا ضخما يجمع ما تناثر في
العديد من كتب التربية وأصول التدريس العامة والخاصة لأن ما جاء في هذه
الكتب يبقى فيها يستفح به القاري . لدى الرجوع إليها . وليس من وكدي
أن أنقل منها وأجمع عنها وأزيد صفحات كتابي على حسابها .

وإذا كان هذا منطلق المؤلف في منهجه فضيعة الأشياء تقتضي ألا يحاسب
المؤلف إلا بمقتضى منطلقه . والا فليس لكتابه « المقدمة » معنى في البحث
العلمي الحديث .

— ١ —

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في الصفحة الأولى من
المقدمة : فصدر لي بين أصون تدريس اللغة العربية عدة كتب في كثير منها
من الفائدة والرأي والتوجيه مالا يستغنى عنه أو مالا يفنى عنه غيره في ناحية

من نواحي موضوعه — في الأقل — ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب « أصبح على شيء من القدم وإن بينها ما اعتراه النقص والخلط والاضطراب أو « الذاجة » في بعض الأحيان مما لا يسد الطريق بوجه إضافة جديدة قد تجدي إذا تلتحق بسابقاتها وتمهد لتالياتها .

والمؤلف استاذ جامعي ولا يستحسن منه الإشارة إلى ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص والخلط والاضطراب والذاجة ، لأن عليه أن يعرض مؤلفه وعلى الغير أن يحكموا عليه ، لذا أرجو حذف هذه العبارة ، لأن كتابه هذا إذا ما قورن بالكتب الآتية :

١ — كتاب اللغة العربية وأصولها النفسية وطرق تدريسها للدكتور عبد العزيز عبد المجيد .

٢ — كتاب « الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين » للأستاذ محمد عطية الأبراشي .

٣ — كتاب « النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية » للأستاذ حامد عبد القادر عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة .

٤ — كتاب « الموجه الفني للمدرسي اللغة العربية » للأستاذ عبد العليم إبراهيم .

إن كتابه هذا إذا ما قورن بهذه الكتب يصبح ناقصا وبعيدا عن الطرق الفنية الحديثة التي تتوخاها من تدريس اللغة العربية « وللتعليق على كلام السيد الخير نلاحظ .

١ — ألي إذ قلت : « ... فصدر ... عدة كتب ، في كثير منها الفائدة ... ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما أصبح على شيء من

القدم ... » كنت أستجيب لقاعدة مهمة من قواعد كتابة « المقدمة » في منهج البحث الجامعي ، وهي الإشارة الى ما سبق في الموضوع .

٢ - تبييه الطالب الى هذا الذي صدر ليتفهم به ويعود اليه وبأخذ منه ما لا يضمه هذا الكتاب الذي بين يديه .

٣ - وتبييه الى احتمال وجود غير الكامل بينها لئلا يحسب ان تلك الكتب على درجة واحدة من الاهمية .

٤ - لم أخلق هذا اختلاقا . فهو واقع . ولم ينف السيد الخير وجوده . واني اذ تركت القول موجزا لاني لم أريد ان أخرج عن حدود الواجب الذي تقتضيه مقدمة قصيرة لكتاب صغير الحجم .

٥ - لم أقصر في الثناء على الجيد - ولم أقصد الى انتقاس بدافع شخصي نحو مؤلف من المؤلفين .

٦ - لم أقل ان كتابي خير الكتب وانه يسد الطريق على الباحثين بعده . فقد قدمته بتواضع صادق ولم أقل أزيد من « انه اضافة جديدة قد تجدي ... » .

٧ - لم أقصد قط اني « مقارنة » كتابي بالكتب الاخرى ، ولم أقصد الى تفضيله عليها .

٨ - كان كتاب الدكتور عبد العزيز عبدالمجيد وكتاب الاستاذ عبد العليم ابراهيم من الكتب المقصودة بالثناء .

٩ - ان السيد الخير اذ ذكر اربعة كتب على انها جيدة ممتازة ، لم يقل ان كل الكتب الصادرة جيدة ممتازة .

١٠ - أرجو الا يكون السيد الخير قد نسي انه قال في مطلع تقريره عن كتابي « كتاب جيد وفيه فوائد عملية لا يستغنى عنها كل مدرس ومدرسة » .

والحقيقة ان هذه التوائد العملية هي كل ما أبغى تقديمه وكل ما اعتز به وليس لكتابي - بعد ذلك - أية علاقة بالكتب الأخرى . وليس فيه أو في كلام صاحبه ما يدعو إلى « المقارنة » .

١١ - يقول السيد الخبير « المؤلف أستاذ جامعي ولا يستحسن منه الإشارة إلى ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص » . وعليه ان يعرض مؤلفه وعلى الغير أن يحكموا عليه » .

وأنا أقول ان الأستاذ الجامعي والعديد والمفنى ومدير القسم والمدير العام والمعلم ... كلهم مسؤولون عن ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص اذا كانت تلك المؤلفات مما يجب تنبيه القارئ إلى ذمه ونقصه . والا فلم أصبح أستاذا جامعيا ! ان الإشارة إلى نقص الكتب الناقصة وتحذير الطلبة منها جزء لا يتجزأ من منهج البحث الجامعي . ولا سيما اذا كان الأستاذ في معرض التنبيه على الجيد والردى .

- ٢ -

وقال السيد الخبير : « لم يهتم المؤلف بالخط والاملاء . مع ان منهج الدراسة المتوسطة قد حصص ساعة واحدة في الاسبوع لتدريس الخط والاملاء . واهمال المؤلف لهذين الترتين من فروع اللغة العربية يدعو المدرسات والمدرسين إلى اهمالهما . وفي هذا نقص كبير لازلنا نلاحظه في خطوط واملاء الطالبات والطلاب » .

ويقول المؤلف :

١ - أشرت إلى الخط والاملاء في أكثر من موضع من كتابي ، من ذلك :

أ - ص ١٧ : « ولابد للمدرس من أن يلاحظ في كل درس كتابي حسن

الخط وصحة الاملاء * » .

* غيرت أرقام الصفحات تبعاً لتغيرها لدى الطبع .

ب - ص ٤٠ » تصحيح .. الاملاء .. «

ج - ص ٤١ الخط الاملاء

د - ص ٤١ املاء

هـ - ص ٨٨ التطبيق الفرص التي تبين وحدة اللغة العربية وتكامل

اجزائها .

و - ص ٩٢ - وهي تحتاج الى الخطاط وحسن الاملاء

ز - ص ٩٩ غير مفتح بالاملاء والخط لدى القواعد

وفي هذا ما يمكن ان يدل على الاهتمام بالخط والاملاء

٢ - كل هذا . وقد قلت منذ المقدمة ان كتابي يتحدث عن تجربة

رأيتها خلال دراستي وتدريسي . ومعنى هذا ان التزم حدود التجربة وحدها .

لاني لو خرجت عنها حق على الآخرين حسايي . والا فما قيمة وضع الخطة

في مناهج البحث .

والخط والاملاء ليس - لسوء الحظ - مما يدخل في تجربتي . فما

حدث ان درستهما ، وما حدث ان درستها . والا ، فمن أين آتي بالكلام

القائم على التجربة ؟

لو كان كتابا قائما على غير التزم الذي بيته في المقدمة لامكنتي

- وما أسهل ذلك - ان أجمع المعلومات من عدة كتب والفقها وأقدمها في

فصل خاص يزيد من عدد صفحات الكتاب ولكن ذلك سيمرضني الى ذم النقاد

الذين يشترطون التزام المنهج في التأليف .

٣ - لا يمكن ان يدعو كتابي - على أي حال - المدرسات والمدرسين

الى اهمال الخط والاملاء فيكون سببا في نقص كبير لاني :

أ - لم أدع الى إهمال الخط والاملاء .

- ب - ان كتابي ليس « مقرا » .
- ج - ان كتابي لم يؤلف طبقا لمنهج .
- د - ان كتابي لم يؤلف بطلب من جهة رسمية .
- هـ - واني لم اطلب اقراره في معهد المعلمين او كلية للتربية
- و - لان المدرسات والمدرسين ملزمون بتطبيق المنهج وانهم يوزعون مواد اللغة العربية بحسب الساعات التي تقرتها وزارة التربية .
- ز - انهم ملزمون بعمل الخطة . وليس من المعقول ان يؤدي كتب في السوق الى ان يصل المدرسات والمدرسون عمل خطة لدرس رسمي .
- ح - انهم مراقبون من « قبل » مديرانهم ومديرهم .
- ط - انهم خاضعون للتنقيش .
- ي - امن الممكن ان يكون لكتيبي من الملائك كل هذا ، امن الممكن ان ينسخ المنهج والنظام والمعاش واكثر من عشرة كتب اخرى مؤلفة في طرائق تدريس اللغة العربية !
- لقد اشرنا - منذ المقدمة - الى هذه الكتب واشرنا الى ما بينها من جيد نافع في التوجيه ...

٢ - أثني السيد الخبير على كتاب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد . وليس في كتاب الدكتور عبد العزيز الذي بين أيدينا فصل عن الخط والاملاء ومع هذا فقد اهتم به المدرسات والمدرسون . وانه لم يسعهم الى اكمال الخط والاملاء . بل ان « نقصه » لم يجعل دون طبعة واعادة طبعة .

٥ - ان الكتب الاربعة التي ذكرها السيد الخبير وأثنى عليها اهللت « تدريس النقد الادبي » اهمالا تاما ، ومثلها الكتب الاخرى المؤلفة في طرائق التدريس - ولدرس النقد الادبي أهمية خاصة في منهج الدراسة الثانوية

(وغيرها أحيانا) •

ولم يقل أحد أن أهم من تلك الكتب (كلها) درس النقد يستعمله المدرسات والمدرسين إلى إهماله — علما أن المدرسين يستطيعون أن يجدوا شيئا عن الخط والاملاء في كل مكان ولكنهم لا يجدون أي شيء عن النقد الأدبي في أي من الكتب المؤلفة في طرائق التدريس •

٦ — أن النتيجة التي توصل إليها السيد الخبير (وفي هذا نقص كبير ... الخ) رهن بالمقدمة التي انطلق منها (وإهمال المؤلف لهذين الفرعين ...) •

— ٣ —

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في الفقرة الثانية (ص ٨) : « ولن تأخرنا » أن علينا أن نستدرك الثالث وتدبر الحال ونجد في الأمر فندرس مجتمعا فيما له وعليه وندرس لغتنا فيما لها وعليها ونرسم الخطبة التي تناسب الإصلاح المنشود بالاخلاص اللازم والعقل اللازم بميلين عن التهريج مترفعين عن الاستياد في الماء العكر •

أرجو إضافة القاء على (أن) الواردة بعد (لن تأخرنا) وحذف عبارة (بالاخلاص اللازم إلى آخر الجسلة لأن العبارة لا مكانة لها من هذا الكتاب » •

١ — دعا السيد الخبير إلى حذف عبارة بالاخلاص اللازم ... الخ لا لأنها غير صحيحة وإنما لأنها لا مكانة لها من هذا الكتاب • فإذا كانت صحيحة فما الذي يمنع من إبقائها • أما مكانتها من هذا الكتاب فلأن المؤلف كان يصدد بحث تقصيرا إزاء لغتنا ويصدد تأخرنا في خدمتها على كثرة ما ادعينا • وإذا فما أحرانا بأن نعترف تبيها • وما أحوجنا إلى الاخلاص ! ترى ما الذي يضيق من ذكر « الاخلاص اللازم »

٢ — ورجا السيد الخبير إضافة القاء على (أن) ... الخ ، وليس

معها إضافة الفاء لو سمحت قواعد اللغة العربية ولكنها لا تسح لأن « ان
 علينا » ليست جواباً للشرط وإنما هي جواب للقسمة . والقاعدة تقول : « اذا
 اجتمع شرط وقسم فالجواب للسابق منها » . وقد جاء في الفية ابن مالك :
 واحذف لدى اجتماع شرط وقسم . جواب ما اخبرت فهو منزوم
 ولا ادل على اجتماع الشرط والقسم وان القسم هو السابق على الشرط
 من تسمية اللام في « لن » مؤنثة بقسم . ويقول كتاب النحو الواضح
 — مثلاً — ج ٢ . هـ . ص ٣٠ (من الطبعة الثانية عشرة ١٣٧١ — ١٩٥٢)
 في موضوع : اجتماع الشرط والقسم) : يدخل — أي اللام المؤنثة للقسم —
 على أداة الشرط بعد قسم ملغوظ (او مقدر) تدل على أن الجواب للقسم لا
 لشرط . — ومثل « النحو الواضح » الكتب الأخرى . ومن المفيد أن نقل
 هنا عن النحو الواضح (ص ٣١) جملة تشبهها جعلتنا وذلك إذ جاء في
 التبرين الخامس : لنس خليفك ...

وقديما قال الاعشى :

لئن مئيت بنا من غب معركة لا تلفنا من دماء النجوم نثقل
 والامثلة كثيرة في شعر اللغة ونثرها .

— ٤ —

يقول السيد الخبير « يقول المؤلف في الفقرة الثامنة ص ١١
 ان المرء ليعجب أشد العجب من أن دولة عربية لاتعنى باللغة العربية كأن لم
 تكن اللغة إحدى مقومات الدولة . وان دعوات سياسية واجتماعية لاتدرك
 سلة اللغة العربية بها الخ ... الفقرة » .

اذا كان الكتاب حول تدريس اللغة العربية فلا حاجة الى الاشارة الى
 مثل هذه (الفقرة) لبعض الدول مع ان المؤلف لا يستطيع اثباتها واتهام أية
 دولة عربية .

لذا أرجو حذف الفقرة كلها » .

انتهى كلام السيد الخبير على هذه « النقطة » . وتسام الفترة التي رجا حذفها كلها : « ... وتكون هذه اللغة - حين تكون - أضحف أنفاسها . وكم تنسى ان تكون أكثر جدا في مبادئ وعقائدنا وأكثر احاطة بمرافقتنا الحيوية . وأكثرها التصاقا بشؤوننا الخاصة بنا .

يجب أن نعترف بالواقع المؤسف الذي عليه أمتنا ، وأن نعترف بتأخرنا فيها وأن الضعف بلغ درجة رهيبية وقد تساوى فيه الطالب والمطلوب ... » .
والذي أورد هذه الأسطر لأبين الروح التي أملت الملاحظة . والاسي الذي يغمر المؤلف وهو ينظر الى ما آلت اليه اللغة .

وإذا فهو لا يقصد دولة معينة . وهو لم يخطط للغز . وما الداعي الى الغز والكلام صريح .

ان المؤلف يصدد تعداد الاسباب التي أدت الى ضعف طلابنا في اللغة العربية (منذ ص ٨) . وليس من المعقول الا تذكر الدولة - أية دولة - في هذه الاسباب لما لها من واجبات بل بما فُضرت فيه من واجبات . ومثل الدولة ، الدعوة السياسية - أية دعوة .

ان المؤلف لم يخلق ولم يفتّر ولم يقصد الى الاتهام وإنما قصد الى تقرير واقع وإلى ان يكون الاعتراف به طريقا الى الإصلاح .

لاشك في ان الدول العربية لم تول اللغة العربية الاهمية التي تستحقها

ولا الاهمية التي توليها لقضاياها الاخرى .

فهل في تقرير الواقع وإعلان الالام اتهام أو غمز ؟ إذا متى نستطيع أن نشخص الداء ومتى نصف الدواء ! وإذا كان كتاب « حول تدريس اللغة العربية » لا يقدم للطرائق التي سببها في تدريس اللغة العربية بواقع هذه

اللغة وبالإسباب التي أدت إلى ضعفنا فيها ، فحين يكون هذا الكلام •
 ان كتابا « في تدريس اللغة العربية » يكون مكانا مناسب • ويسر لي أن
 يكون قد بينت واجب الدولة إزاء اللغة العربية في غير هذا المكان أيضا • وفي
 أزمته وعهود متفاوتة — ان اللغة العربية آتت من كثير ما نحسبه بها
 وثينا •

هذا ولم أقصد قط إلى ان دولة معينة من الدول استهانت باللغة العربية
 عن عمد ولم اذهب اليه • وانما قررت انحال القائسة • واذا كان في تعييري
 ما يسكن أن يؤدي إلى غير موجود فيسكن تعديله وجعله هكذا : « ان المرء
 ليرجو ان تجعل الدول العربية العناية باللغة في سلب سياستها ومنهجها وتنظر
 إليها نظرها إلى إحدى المقومات الأساسية • ويرجو — كذلك — أن تدرك
 المستويات السياسية والاجتماعية صلة اللغة العربية بها فتتخذها من أقوى
 قواعدها وأعمق أنفاسها » •

على أي أفضل الفقرة الأولى •

— ٥ —

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في السفر الرابع (من
 ٢٠) (وجب أن يكون لمدرس اللغة العربية أمثات المصادر والمراجع قاموس
 أو أكثر (المحيط أو لسان العرب أو تاج العروس) •
 ونذكر المؤلف بكتابين يعدان من أهم ما يجب ان يحصل عليهما المدرس
 وهما (فقه اللغة ودر العربية) لثعالبي وكتاب (الالفاظ الكتابية) لعبد
 الرحمن بن عيسى الهذلي • والكتابان متوفران في الاسواق وسعراهما
 رخيص جدا » •
 وأنا أقول :

— ١١١ —

أ - اني ذكرت ما ذكرت على سبيل المثال . وليس على سبيل الاستقصاء .
والإماتة القائمة . وليس سمياً ان نقول .

ب - ذكرت ما هو في حدود تجربتي . ويؤسفني ان اقول ان تجربتي
لم تتفع بهذين الكتابين بل انها رأت فيهما ما يخرج عليها - أي ضرراً .
ج - وليست المسألة مسألة رخص في السعر .

د - وأخشى ما أخشى منهما ان يحفظ المدرس كلمات لا صلة بينهما
وتعابير ميتة ويتشدد بها على الطلاب . وقد يقتدي به الطلبة .
وليس هذا الذي قوله أمر نظري وإنما هو ما وقع فعلاً .

هـ - ذكرت أسماء الكتب الضرورية جداً ما « يستعين بها المدرس
على حل المشكلات التي تعتريه وهو يعاد الدرس في بيته ... » . ترى ماذا
يمكن ان يحل له « فئة اللغة » و « الالفاظ الكتابية » من المشكلات التي
تعتريه دائماً .

أنا لا أريد ان أجرد الكتابين من نفع . ولكني أريد ان اقول اني مثلت
بما هو أضعف . وللمدرس ان يقتني ما يناء . ولا أدل على ذلك من النفاذ
التي وضعتها بين أسماء الكتب ...

و - ولي مع « الالفاظ الكتابية » حساب خاص . أي مع الطبعة
المتوفرة في السوق وسعرها رخيص جداً .

لقد اغتنى بضبط الكتاب وتصحيحه الاب لويس شيخو والذي في
ذهني ان الاب لويس شيخو من الحاسة بحيث يبلغ حدود
العضبية وقد يجيز لنفسه بذلك ما لا يقبله البحث العلمي في التحقيق والنشر
- ولم أكن وحيداً في هذا الفن . بل انه ليس فناً .

وقد أقرن « ضبط الكتاب وتصحيحه » بشيء من هذه الحال .

ولي على نسختي من طبعة شيخو ملاحظت رجعت اليها فكل ما وجدت .

(١) ص ٤٦ : « (ويقال :) مننت عليه اذا توليته منة » (وتشتت عليه اذا تحملت » عليه من المن المنهي عنه كما قيل : يا ايها الذين آمنوا لا تبطلوا صدقاتكم بالمن والاذى) .

من المقبول ان تأتي في كتاب لغة الهمداني (من القرن الرابع) تية قرآنية مبنوقة بـ « كما قيل : » .

(٢) ضبطت كثير من الكلمات والحروف خطأ . من ذلك .

ص ١١١ مقدمة . ٧١ هيات . ٧١١ وسمعهم . ١٢ عبادك يخطئون وانت رب ٣١٠ تكثرت . ص ٢٢ المائرة . ص ٢٦ وحدانا . ص ٧٤ والقي في روعي ؛ ص ١١٠ جنابة . ص ١١٢ الوئيد . ص ١٨٣ يمينه ويسره . ص ٢١٨ الرضا بحكم الله . . .

وسحيح هذا مقدمة : هيات . وسمعهم . يخطئون . تكثرت بالمائرة (والمائرة) وحدانا : روعي . جنابة . الوئيد (وقتعها لغة) . يمينه ويسره : الرضا . . .

(٣) « الخطأ » في الاملاء . ص ١٣ « يقال في الخطأ » . ص ٩٠ ساءمة : ص ١٩٥ عير بن لجا .

وسحيح هذا : الخطأ . سامة . عير بن لجا .

٤ — خطأ في ضبط حركات كلمات الايات الشعرية . وفي ضبط وزنها . من ذلك .

أ — ص ١٦ :

سائل أسيد هل ثارت بكالك أم هل شفيت النفس من بلبالها

والصحيح : أم هل شفيت ؟

ب - ص ١٦ :

دماؤهم ليس لها خالب مقلولة مثل دم العبيد
والصحيح في إقامة الوزن أن يقال : مثل دماء العبيد أو مثل دم العبيد .
وقد جاء في لسان العرب « ... مثل دم العذرة » .

ج - ص ٩٧ قال غنيرة :

فما وجدونا بالفروق أشابة ولا كشفنا ولا وجدنا مواليا
والصحيح « لكن وجدنا مواليا » .
د - قل الشاعر :

وان الذي حدهم في أثوفنا واعتفنا من الإباء كما هيبا
والبيت غير موزون على هذه الصورة .
ه - ص ٢٧٣ :

هجرتك حتى قيل لا يعرف القلي وورثك حتى قيل ليس له سبر
والصحيح : هجرتك .. وورثك - والبيت لا يبي سخر الهذلي .
و - ص ١١٣ :

ولي في كل أصيد من يمان أبى الفيم في قوم أبات
والصحيح أبات .

- ٦ -

بعد أن يعلق السيد الخبير على ما ذكره المؤلف (ص ٢٠) ،
يقول : « أرجو إضافة هذين الكتابين الى المعاجم لانهما من الصعب على المدرس
أن يحصل على لسان العرب أو تاج العروس ولكنه من السهل عليه أن يحصل
المنجد أو مختار الصحاح » .

- ١١٤ -

والمؤلف يقول :

أ - أن حصول المرسوم على مختار الصحاح (٥٥٥ و المنجد) من باب تحصيل العاقل . وقد تجتبت كثيرا من النجاة إلى تحصيل العاقل في كتابي .

ب - أنني ذكرت أمات المصادر والمراجع وليس هذين الكتابان من الأمات .
ج - نصت على لسان العرب و تاج العروس أو المحيط لضرورة النص . فقد يجب مدرس أن « صعوبة الحصول » على واحد منها يعفيه من الواجب . أو يحسب أنه يستطيع أن يحل مشكلاته بسبل مختار الصحاح (أو المنجد) - وتلاها لا يحل المشكلة . ومختار الصحاح - على أهيته - مختصر جدا . ولا يحوي الأفعال والكلمات الرباعية الحروف - مثلا .
د - بدأت المعاجيم التي نصبت عليها بنقائ وختمتها بنقائ فتحا الباب وتركها لمجال الاختيار . نقلت : قاموس و أكثر (٥٥٥ المحيط . أو لسان العرب . و تاج العروس ٥٥٥) ولم يثبت السيد الخبير هذه النقائ عندما نقل عبارتي .

هـ - ولم أنص على « المنجد » لأنني كنت انتظر أن يتألفي الخبير - الذي سيعرض عليه كتابي - بعدده .
و لم يعد أمر المنجد سرا . فهو غير دقيق . وفيه كلمات من العامة اللبنانية وفيه خطأ غير قليل في اللغة والأمور التاريخية .
أن حملة في الشام يبنها غناء معدودون بين الخطأ في المنجد والخطأ في استعماله .

- ٧ -

يقول السيد الخبير : (جاء السطر الرابع قبل الأخير من (ص ٢٥) لعلقة

له بالنقرة السابقة : وهو مظهر سائب في معناه عما سبقه « .
ويقول المؤلف أن للسطر الأخير من حـ (٢٠) علاقة متينة بالنقرة
السابقة بل أنه جزء لا يتجزأ من النقرة . وكل ما في أمره أنه جاء بصيغة
الحكمة المشتقة من المعنى الذي قصدت إليه النقرة . والمسألة كلها تتعلق
بالنمو ، ومادرسناه في دار المعلمين العالية في فصل (التربية نمو) .

- ٨ -

— يقول السيد الخبير : « يرسم المؤلف همزة كلمة (قرءوه)
مفردة من السطر الرابع من (حـ ٢٥) . والقاعدة الإملائية في رسم الهمزة
أن تكتب على (الواو) إذا كانت مضمومة أو ما قبلها مضموم وقد أعادها
أكثر من عشر مرات في الكتاب وصواب الكلمة (يقرءون . و يقرءوا . الخ » .
ويشهد المؤلف أنه كتبها مفردة فقال « قرءوه . ولن يقرءوا
ورءوس » . وأن ذلك ليس من الخطأ ، ولا من باب الابتكار : فقد
رآه في أمات المخطوطات العربية : وأخذ عن آتائه أجلاء . ومر به في
مطبوعات محققة تحقيقاً عملياً أو ألفها علماء ثقات .

ولقد ذكر السيد الخبير في ملاحظاته كتباً على أنها خير من كتابي ، وكتبها
كان علي أن أضيفها إلى أسماء مصادر ومراجع ذكرتها هنا رأيه إذا كانت
الهمزة قد رسمت في هذه الكتب مفردة مع أنها مضمومة أو ما قبلها مضموم
بل أنها رسمت مفردة في الكلمات التي وردت في كتابي مثل يقرءون ورءوس .
ومن الأمثلة على ذلك :

أ — في اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها للدكتور عبد العزيز عبد
المجيد ص ١٥٧ : « يكلف المدرس التلاميذ عملاً من الأعمال المتصلة بما
يقرءون ، وأن يحدد هذا العمل بوضوح . كأن يجيوا عن أسئلة الموضوع

الذي يقرءونه أو يُلخصوا ما قرءوه ... أو أن يُلحقوا على الكتب التي يقرءونها ... »

ص ١٧٧ « ... ولوحظ أن معظم القراء ... يتعمون بأذانهم ما يقرءونه بعيونهم »

ص ٢٣٥ « القراء قليلو التجارب يسهل تصديقهم لما يقرءون ... »

ص ٢٣٦ « ... وقموا فريسة لما يقرءون ... »

ب - في كتاب « الفرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين للإستاذ محمد عطية الأبراشي :

ص ٥٣ : « يجب على المدرس أن يشوق الأطفال ويستميلهم إلى التعبير عن الأشياء التي قرءوها ، ليتحقق أنهم قد فهموا ما قرءوا وأنهم يفكرون فيما يقرءون ... »

« يجب أن نعتبرهم فيما قرءوا » ... أن نعلم التلاميذ جميعا أن يقرءوا بصوت مرتفع »

ص ٥٥ : « يفهمون ما يقرءون » ... أن يقرءوا بدلالة لسان ...
وتنظر ص ٥٩ السطر الرابع قبل الأخير - ص ٦٥ السطر ١ ، ٧٠ ، ١٨ ،
ص ٦١ السطر ٣ ، ١٨ : الأخير ، ص ٦٣ السطر ١ ، ١٧ ، وفي السطر ١٨
(يشاءون) . ص ٦٥ السطر ما قبل الأخير ؛ ص ٧١ السطر الأول ، ص ٧٥
السطر ١٩ ، ٢١ ؛ ص ٧٨ سطر ٥ ، ١٣ ، ١٣ ؛ ص ٧٩ الكلمة الأخيرة ؛
ص ٨٣ السطر الخامس .

وللاستاذ محمد عطية الأبراشي (عميد مفتشي اللغة العربية) كتاب آخر اسمه « اصول التربية وقواعد التدريس » جاء على الصفحة ٢٦٧ منه :
« قرءوه » وعلى الصفحة ٢٦٩ « قرءوا » ...

ج - في كتاب « النيج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية » للأستاذ حامد عبد القادر عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة نلاحظ مثلاً :

ج ٢ ، ص ١٦٤ « ٠٠٠ كان من أهل عليهم أن يقرأوا آية كلمة تعرض عليهم » .

د - في كتاب « الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية » للأستاذ عبد العليم ص ١٩ : السطر السادس : متقرون اليوم قصة ٠٠٠٠

هـ - في كتاب « الالفاظ الكتابية » لعبد الرحمن بن عيسى الهذلي ص ٨٧ : جاءوا .

ان ورود الهزة مفردة مع انها مضمومة او ما قبلها مضموم كثير . قديما وحديثا . اذكر هنا على سبيل المثال ما جاء على الصفحة ٢٦ من الجزء الثالث عشر من طبعة دار الكتب المصرية لكتاب « تغاني » أبي الفرج الاسهباني « والبيان يهزون منه » .

وما جاء على الصفحة ٢٧ : ٣١ من « المناهج المشتركة » للكتب الدائم للوحدة العربية الثقافية . المطبوع عام ١٩٥٨ بالقاهرة : يقرءونها ، قرءوا ، يقرءونه ، قرءوه ؟ قرءوها .

وارجو ان يعلم السيد الجبير ان الهزة المضمومة التي يتحدث عنها وردت في كتب مهمة من القديم والجديد مرسومة على الالف - وهذا لا يعني أنها خطأ وأن على الكاتبيين والمحققين كتابتها على الواو .

وقد يكون مناسباً ان نذكر انها وردت كذلك في الكتب التي استحسنها فجاء في كتاب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ص ١٨٢ : « لا يقرأون » ، وفي كتاب « الالفاظ الكتابية » ص ٩٤ : « يذراهم » .

ان قرأ . يمكن ان ترد مع واو الجساعة على الصور الآتية : قرءوه .
 قرأوه ، قرؤوه . قرؤد « دون ان تكون واحدة منها خطأ — ويمكن
 ان « نحتكم » في مثل هذا الى الشيخ مصطفى الغلاييني في الجزء الثاني
 من كتابه « جامع الدرر العربية » فصل : كتابة الهزة (التومطة
 ص ١٥٤ — ١٥٧ من الطبعة السابعة . وكذلك ترد رءوس ، رؤوس ، رؤس .
 الخلاصة : اذا كانت كتابة الهزة على الواو في مثل يقرؤون (كما اراد
 السيد الخبير) صحيحة فان كتابتها منفردة (أي يقرءون) (كما أوردها
 المؤلف) صحيحة كذلك .

(٩)

يقول السيد الخبير : « في السطرين الآخرين من (ص ٢٦)
 الفقرة (هـ) يقول — : (يحسن أن يفهم الطالب معنى الكلمة دون كتابتها
 واذا كتبت فلا بد من أن يكون الامر مختصرا ومحدودا ومن قبيل التذكير...)
 ان استحسان عدم كتابة معاني الكلمات يعطي مجالا واسعا لاهمال المدرسين
 كتابة المعاني وتكليف الطالب بتجيلها وحفظها . أرجو ان تكون العبارة
 هي : (هـ — يحسن عند تجيل معاني الكلمات أن يكون الامر مختصرا
 ومحدودا ومن قبيل التذكير...)
 ويقول المؤلف :

- أ — انظران الاحيرار من ص ٢٦ ثمرة تجربة اكيدة .
- ب — تعود الطالب اعتماد نفسه ، واستخراج المعنى من السياق .
- ج — ان كتابة المعاني تجعل الطالب يعتمد دفتره فيقل اصفاؤه الى
 المدرس .
- د — قدمت للرأي بقولي : « يحسن ... » ومعلوم ان « يحسن »

لا تمنني الاهمال لان « المعلم » مسؤول - على أي حال - ان يوحد المعاني
الى طلابه ، وان يتوسع الطلاب هذه المعاني .
هـ - اني - بعبارة - تركت للمدرس الحرية في الاختيار بحسب ظروفه .

- ١٠ -

يقول السيد الخير : « يقول المؤلف في الفقرة الاولى من
ص ٤١) اما الدرجات وهي طريقة رسمية متبعة فان اكثر ما يخشى فيها ان
تصبح الدرجة غاية لدى الطالب . يقف عندها ويحاول من أجلها ، وكثيرا
ما يشعر الطلبة بالمعجز اذا كانت درجاتهم وامثلة . ولذا حين ان يستغني عنها
لدى الامكان) . ان المدرس عندما يحاول اعطاء الدرجة للانشاء يضطر الى
التركيز على الاسلوب والفكرة واللغة والاختفاء النحوية الخ ... وبذلك
يفهم مستوى كل طالب . اما اذا تركنا له حرية الاختيار وأخذ يستعمل كل
(لوحظ) فقط فان مستوى الطلاب ينسحب ولا تقدر على توجيههم لان
تصحيحه يقتصر على الاختفاء النحوية والاملائية . وقد حاولنا كثيرا وكثيرا
جدا ازالة هذه الفكرة من اذهن المدرسات والمدرسين بعد ان لا حفظنا
السيب وعدم المبالاة في التصحيح » .

ويقول المؤلف :

أ - اني انشلق في كسلاحي من تجربة ناجحة : فقد درست
لانشاء سنين وتقدم الطلبة فيه تقدما ملحوظا دون ان التزم وضع الدرجات
على الدفاتر .

ب - واني اذ فعلت ذلك واذا دعوت اليه لم ادع الى تعويض الدرجة
بكلمة لوحظ ، ولا أدري من اين جاء السيد الخير بـ (لوحظ) هذه وكيف
حملها - بعد ذلك - كل تلك النتائج .

- ١٢٠ -

ج - لا أدري كيف تحدث السيد الحير عن (لوحظ) غير الموجودة وكيف حصلها النتائج وقد تحدثت عن التصحيح وطريقته « طويلا » ، وكان مما قلت ٤٠ : « ليس التصحيح سخرة أو ضربة على المدرس ، وإنما هو جزء لا يتجزأ من واجبه ، عليه أن ينصرف له ويخلص فيه ويخصص له وقتا مناسباً يصفو فيه ذهنه وينفرد به مع دفاتره دون مؤثرات خارجية » .

وليس من المعقول أن يكون التصحيح « شكلياً » يقرأ فيه المدرس سطراً هنا أو هناك ، ويضع إشارة بالقلم الأحمر هنا أو هناك ... يجب أن لرأيي لدى التصحيح أموراً كثيرة ، منها :

(١) - اللفاظ والتركيب .

(٢) - تسكن الطالب من توضيح المفرد التي يتكلم عليها والابانة

عن العاطفة التي جاء يعرب عنها .

(٣) - النحو . (٤) - الخط . (٥) - الاملاء .

(٦) - هندسة الصفحة ... وتكون عملية التصحيح بأن يقرأ المدرس

قراءة دقيقة واعية مصححاً بالقلم الأحمر ما يلاقي من خطأ ... ثم يكتب في آخر الصفحة أو آخر الموضوع جملاً يبين للطالب مناطق قوته وتشير الى مناطق ضعفه ، ولا بأس في أن يكتب عبارات تشجيعية اذا وجد مجالا الى ذلك . اما الدرجات ... الخ : والمفضل لدى التصحيح ان تكون بين المدرس والطلاب اشارات متفق عليها تسهلاً للعملية واقتصاداً في الوقت .

بعد أن ينتهي المدرس من التصحيح ، يلقي نظرة على الدفاتر ويثبت

على ورقة خاصة (او دفتر خاص) الخطأ المتكرر في كثير منها ، وخلاصة

للتصانيع التي يحسن أن يقدمها : لان التصحيح - كما يجب أن يكون -

نوع من النقد ...

عندما يبدأ الدرس الثاني للتعبير . يحضر المدرس الدفاتر معه ، ويعلم
 تنبيهاته ايجابا وسلبا ، ويكتب على السبورة - مستعينا بالظلية أنفسهم -
 تصحيحا لما تكرر الخطأ فيه نحو أو املاء ... ثم يوزع الدفاتر بالطريقة
 المتبعة نظاما ... ينظر كل طالب ما في دفتره من خطأ خاص به ثم يطلب
 المدرس الى الطلبة المتفوقين أن يقرءوا ما كتبوه ...

وقد يكون مناسبا أن يطلب الى الطلاب أو الى عدد منهم إعادة كتابة
 التعبير مصححا في بيوتهم لأن ذلك يلزمهم - على وجه طبعي - النظر في
 التصحيح

جاء كل هذا وما اليه عن التصحيح ، فإن تكون كلمة « لوحظ » منه ،
 وبين النتائج المترتبة عليها .

اما ترك الموضوع لملاحظات الممتحنين الاختصاصيين . فأمر لاشك فيه ،
 ولا تترك اليهم هذا الموضوع وحده وانما تترك لهم كل موضوع ، ولكن
 تركه لهم لايحول دون التأليف ودون ان ينشر غيرهم رأيه الذي جربه
 ونجح لديه .

- ١١ -

يقول السيد الخير : « نورد المؤلف في ص (٥٠) وما بعدهما
 في الفصل الرابع (تدريس النحو) الاصطلاحات (انكشيفية ، واستقرائية
 والاستنتاجية) ومعاني هذه الاصطلاحات غامضة بالنسبة لأكثر المدرسات
 والمدرسين لتقارب معانيها . لذا نرجو شرحها في الحاشية » .

ويقول المؤلف : لاجابة لشرح هذه المصطلحات في الحاشية لانها وردت
 معرفة موضحة في الصفحة ٥٠ نفسها والصفحة ٥١ ، ٥٢ . فعلى هذه الصفحات

(الفصل الرابع تدريس النحو) جاء - فيما جاء - : « الالقائية : أن يتولى المدرس تقديم المادة كلها . ويبقى الطلبة مسعين » وتكون التكميلية بإشراف التلميذ بالمادة والاستعانة بهم والاستناد إلى ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نباهة وحب استطلاع . ويقوم المدرس فيها بدور المدير والموجه . ولكل من الطريقتين محاسن مساوى . وتختلف هذه المحاسن والمساوئ . تبعاً للظرف والموضوع ونأتي الطرائق من حيث منطقية سير المادة نفسها من بدايتها إلى نهايتها على نوعين : الاستقرائية وهي التي تبدأ بالأمثلة وتنتهي بالقاعدة . والاستنتاجية وهي التي تبدأ بالقاعدة وتنتهي بالأمثلة . ومن محاسن الاستقرائية أنها تبدأ بما هو قريب من الطالب ... الخ وهي - بهذا - تصلح في درس القواعد الخ .

وبلاحظ أنه يمكن أن تقدم الالقائية التكميلية استفاء أو استنتاجاً الخ » .

أما يمكن أن يعوض هذا التعريف للطرائق في سلب الموضوع عن حاشية نضج في ذيل الصفحة ؟

إذا كان القاريء لا يتب إلى تعريف مفصل يستغرق أكثر من صفحتين من متن الكتاب فكيف ينتبه إلى حاشية لأحدى صفحاته !

- ١٢ -

يقول السيد الخبير : « شرح المؤلف في ص ٩١ قسمة المكتبة والمفالة الخارجية ولكنه لم يضب إلى المدرس تكليف كل طالب بتقديم تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه ليعتمد الطالب التركيز والفهم وتقييم وتدقيق ما يقرؤه وليكتسب ثروة لغوية وأفكاراً جديدة » وقد أوجعت بعض

الدول ومنها الجمهورية العربية المتحدة هذه الفكرة ؟ ووزعت على الطلاب سجلا خاصا يسجل فيه الطالب الكتب التي طالعها ورأيه فيها وتعني للمطالعة الخارجية درجة خاصة تدخل في درجة (المطالعة) الرسمية » .
ويقول المؤلف : اني لم اطلب الى المدرس تكليف كل طالب - في المطالعة الخارجية - بتقديم تقرير عن الكتاب ، الذي يقرؤه وذلك .

أ - لاني أتحدث عن تجربة نجحت .

ب - لاني انطلق في مجوع كتابي عن طابع الأشياء - وطبيعة الأشياء عندي ان المطالعة الخارجية « هواية » - ان صح التعبير - ودعوة الى ان تكون هذه الهواية لدى الطالب . ولا يتحقق ذلك الا اذا تركنا له البر قسط من الحرية . وأبعدنا هذا النوع من المطالعة عن نوازل الدرس المنهجي وقيوده ليستطيع الطالب ان يكتشف نفسه « وهوايته » . انا اذا ألزمت الطالب في المطالعة الخارجية بالتلخيص وبالتركيز لم تغير عليه الجو ولم نهيه له فرصة جديدة . ان الطالب يضيق بكتابة المختصرات لدى المطالعة الخارجية لانه يريد ان يترك في هذه - في الاقل - على هواه . ومن الطلبة من يضار كتابة المختصات والملاحظات ومنهم من يحترق الحرية « النافذة » .
ان الثروة اللغوية وما اليها لا تأتي عن حفظها في دفتر - وما اكثر ما لطلابنا من دفاتر - وانما هي تنساب في انفس انسيابا .

ج - اذا قيدنا المطالعة الخارجية بالتلخيص وما اليه فقدت مزيتها . وحسبنا انها سميت في كتب المناهج وكتب الطرائق الخاصة بالمطالعة الحرة .
د - ليس كتابي اول كتاب لم يلزم قارئه باجبار طلابهم - لدى المطالعة الخارجية - على تقديم تقرير . . الخ . تلغي تلك الكتب ونرفعها من المكتبات ؟

نأزم مؤلفيها بأن يشتوا هذا الرأي لدى إعادة طبع كتبهم ؟
 هـ - ومن المناسب أن نذكر ما ورد في كتاب « الموجه الفني » للاستاذ
 عبد العليم ابراهيم بشأن القراءة الحرة (ص ٣٩٤) : « الحرية بضميتها
 - تأتي التقييد والتحديد . فليس لنا إذن أن نضع حدودا لهذه القراءة
 الحرة . » - والكتاب أحد الكتب التي أعجب بها الخبير .

أما الشق الثاني من ملاحظة السيد الخبير : « وقد اوجدت بعض الدول
 ومنها الجمهورية العربية المتحدة هذه الفكرة ووزعت على انضباط سجلات
 خاصا يسجل فيه الطالب الكتب التي طالها ورأيه فيها وتعطى للمستالمة
 الخارجية درجة خاصة تدخل في درجة (المستالمة) الرسمية » فهو :

أ - أمر رسمي يخصص الحكومة أكثر مما يخص المؤلفين .

ب - لم يدخل في تجربتي - ولا أرى من الصحيح - في ضوء تجربتي -
 أن تعطي درجة خاصة للمستالمة الخارجية تدخل في درجة المستالمة الرسمية لأن
 ذلك يخرج بالامر عن حدوده وأنه يكثره المنفعة الخارجية للراغبين بتوابعها
 فيها . وتصبح المسألة - بعد ذلك - عرضة للغش والتزوير - أما يكفي ما
 وضعنا للمسروس « المنهجية » من درجات . وما آلت اليه هذه الدرجات
 عندما أصبحت غاية .

ج - أن الذي دعا اليه عمل الجمهورية العربية المتحدة في أن يسجل
 الطالب الكتب التي طالها ورأيه فيها أخف كثيرا مما دعا اليه السيد الخبير من
 تكليف كل طالب بتقديم تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه .

د - أن قراءة كتاب شيء والتكليف بتقديم تقرير عن الكتاب المقروء
 شيء آخر : من طبيعة أخرى .

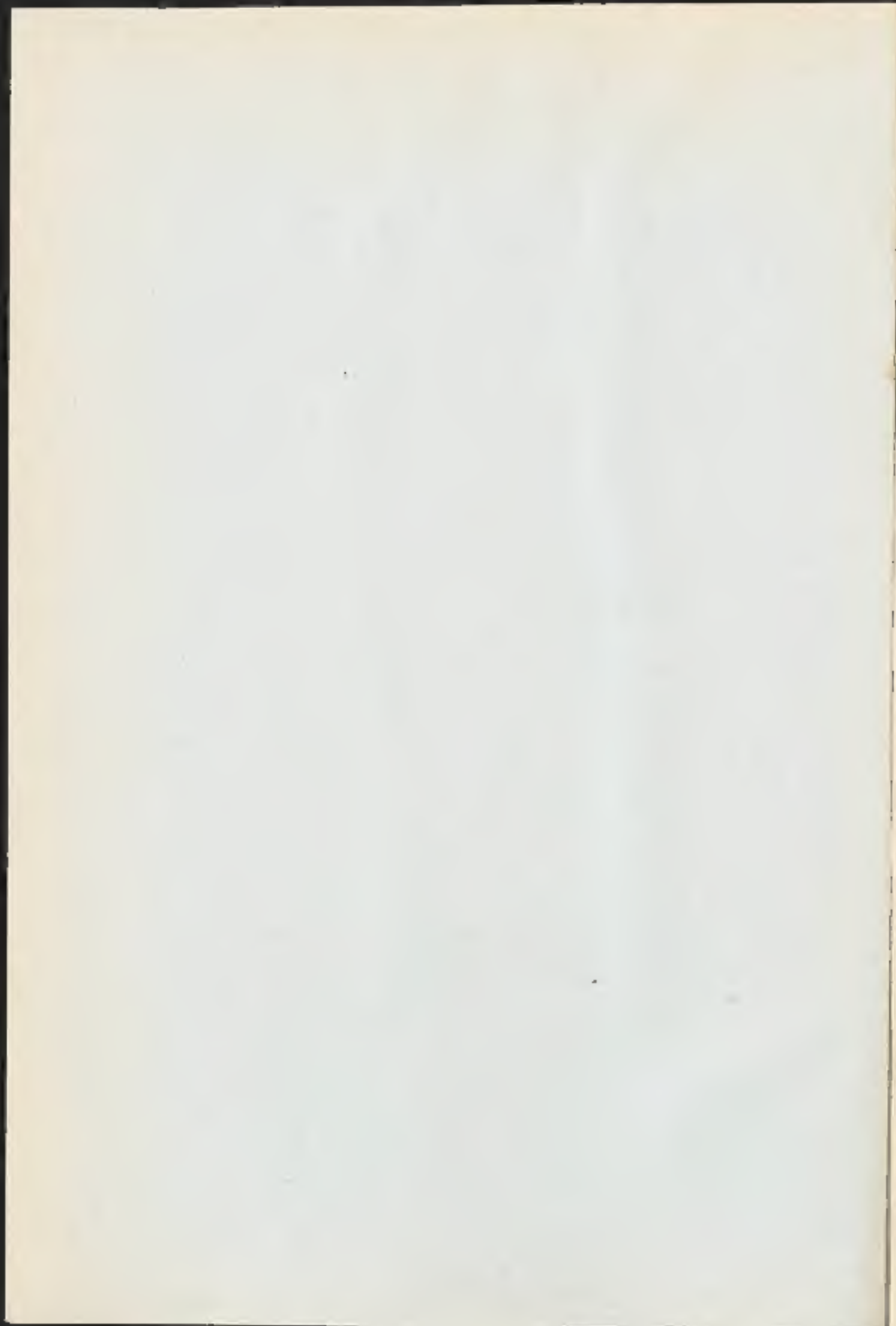
وبعد :

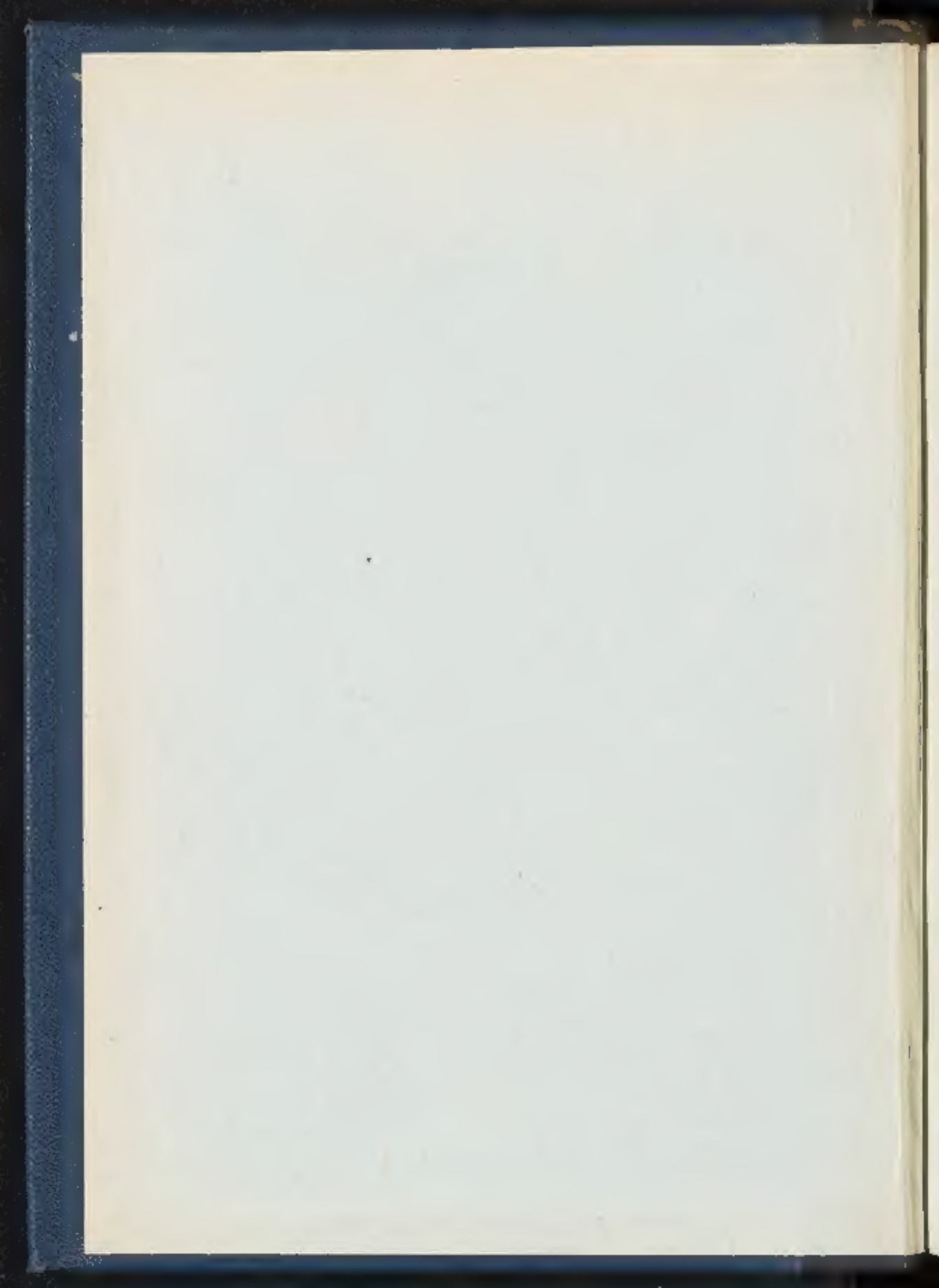
فاني اذ أشكر تلميذ الخير جهده ومجلس التربية اهتمامه ، أعد باني
أشتر هذه الصفحات التي عرضتها على مسامعكم ملحقه بكتابي تنويرا
للقارئ وحفظا لثروات المناقشة . وتفضلوا بفائق الشكر والاحترام ... *

* أحالت لجنة التعفيد المخطومة وملاحظات الخير الثاني ومناقشة
المؤلف هذه الى خير ثالثايد المساعدة ونشر المناقشة ملحقه بالكتاب وأكدت
اللجنة قرارها الاول ثم قرر مجلس التربية رأي لجنة التعفيد بالمساعدة
بجلسته في ١٢ / ٧ / ١٩٦٩ .

الفهرست

| | |
|---|-----------|
| المقدمة | ٥ - ٦ |
| التقديم | ٧ - ١٣ |
| الفصل الأول : قبل المدرس | ١٤ - ٢٢ |
| الفصل الثاني : المطالعة (القراءة) | ٢٣ - ٣٢ |
| الفصل الثالث : التعبير (الإنشاء) | ٣٣ - ٤٩ |
| الفصل الرابع : القواعد (النحو) | ٥٠ - ٥٩ |
| الفصل الخامس : النصوص | ٦٠ - ٦٨ |
| الفصل السادس : الأدب والنصوص (تاريخ الأدب) | ٦٩ - ٧٤ |
| الفصل السابع : النقد والبلاغة | ٧٥ - ٨٦ |
| حصصة للتطبيق | ٨٧ - ٩٧ |
| الختام | ٩٨ - ١٠٠ |
| الملحق : ملاحظات ونقاش | ١٠١ - ١٢٦ |





NYU-BOBIST



31142 02882 8922

PJ6065 .T3

Tadris al-

EAST